Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen

Von

Prof. Dr. Max Siebourg
Kgl. Provinzialschulrat



1917
Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig





Ohlenrothsche Buchdruckerei
Georg Richters
Erfurt

Meinem lieben Schwiegervater

Prof. Dr. Werner Luthe

zum goldenen Doktorjubiläum

31 · VII · 1867 ★ 31 · VII · 1917

Vorwort.

Quis leget haec? — Diese Frage des Persius fällt mir ein, da ich die folgenden Blätter hinausschicken will. Ich rede nicht von 'Neuorientierung' und 'Einheitsschule', ich entwerfe keine umstürzenden Schützengrabenlehrpläne, ich streife kaum den 'Aufstieg der Begabten' und die 'Vorschulfrage'. 'Aus der Praxis' möchte ich am liebsten meine Ausführungen überschreiben, hätte nicht ein anderer, ein verstorbener Meister unserer Zunft, mir den Titel vorweggenommen. So könnte es scheinen, ich wendete mich nur an meine Fachgenossen. Und doch habe ich besonders auch an Leser über diesen Kreis hinaus gedacht, an solche, die ein warmes Herz und ein starkes Interesse für die Weiterbildung unseres höheren Schulwesens haben. Daß ihre Zahl Legion ist, beweist allein die Menge von Aufsätzen in Tagesblättern und Zeitschriften jeder Art und jeglicher Parteirichtung, die dieser Frage in den Kriegsjahren von Nichtfachleuten gewidmet sind. Wenn man auch oft bei ihrer Lesung glauben möchte, die Abneigung habe die Feder geführt, so ist es letzten Endes doch die Liebe, das aus eigener vermeintlicher oder wirklicher Erfahrung erwachsene leidenschaftliche Verlangen, die Zukunft unseres schwer bedrängten Vaterlandes durch eine richtiger erzogene Jugend zu sichern. Freilich, gegenüber der nicht

versiegenden Flut von Reformvorschlägen, die zumeist in diesen Aufsätzen vorgebracht werden, habe ich oft genug an die Worte denken müssen, die Ludwig Wiese nach Beendigung seiner erfahrungs- und erfolgreichen Laufbahn vor dreißig Jahren geschrieben hat: 'Wie leicht und vergnüglich ist es, ein Ideal oder eine ganz rationelle Konstruktion in die Luft zu bauen, wenn man zur Ausführung auf dem Boden der gegebenen Verhältnisse nicht Hand anzulegen braucht'.[1]) So hat denn auch die Praxis die Pflicht, vor solchen Kreisen ihre Stimme zu erheben und das Recht, darin gehört zu werden. Auf sie gestützt würde ich es für ein nationales Unglück halten, wenn die höhere Schule mehr als bisher in den Streit der politischen Parteien und der Schlagworte hineingezogen und die Unterrichtsverwaltung dadurch zu vorzeitigen starken organisatorischen Umwälzungen gedrängt würde. Keiner von uns weiß, wie die Zukunft unseres Vaterlandes sich gestalten wird; da wäre es ein schlimmer Fehler, jetzt schon oder baldigst eine Einrichtung grundlegend ändern zu wollen, der alle eigentlich zugestehen, daß sie im ganzen sich nicht schlecht bewährt habe und über deren Verbesserung fast so viel Meinungen wie Köpfe sind. Eine Reform freilich läßt keinen Aufschub zu, diejenige, die wir Lehrer an uns selbst und unserem täglichen Tun vorzunehmen haben, von der die gedeihliche, stetige innere Fortbildung unserer höheren Schulen wesentlich abhängt und die aus den jeweiligen Zeitumständen immer neue Antriebe erhält. Es sind jetzt gerade dreißig Jahre her, daß ich in das schöne Amt eines Gymnasiallehrers, wie es damals noch hieß, eingetreten bin. Wenn ich auf diese lange Zeit zurückblicke

und an die verschiedenen Anstalten und Stellungen denke, in die mich mein Schicksal geführt hat, wenn ich vor allem auch die vielen jungen Kollegen mir in die Erinnerung zurückrufe, an deren Anleitung und Ausbildung ich beteiligt war, dann werde ich immer wieder in der Überzeugung bestärkt, daß wichtiger als alle äußere Reform die nie aussetzende innere ist und daß dabei Wissenschaft und Leben den Nährboden bilden, aus dem unsere höheren Schulen stetige Erneuerung ziehen müssen. Dem wehmütigen und doch stolzen Gedenken an so manche der besten meiner ehemaligen Seminaristen, die vorm Feind erschlagen sind, sollen die folgenden Blätter gewidmet sein.

Berlin-Lankwitz, im März 1917.

Inhalt.

In seinen 'Gedanken zur Weiterentwicklung des humanistischen Gymnasiums' [2]) geht J. Norrenberg von der viel zu wenig bekannten und beachteten Tatsache aus, daß die Lehrpläne unserer höheren Schulen, wie sie seit Süvern aufeinander gefolgt sind, im wesentlichen den Niederschlag dessen darstellen, was die Schule schon vorher in jahrzehntelanger Arbeit aus sich heraus geschaffen hatte. Da sie für die große Allgemeinheit bestimmt sind und demnach das Maß des durchschnittlich Erreichbaren festlegen, so folgen sie in der Regel der inneren Entwicklung der Unterrichtsarbeit. Der einzelnen Anstalt und dem einzelnen Lehrer lassen sie gerne Freiheit genug, neben ihnen und über sie hinaus eigene Wege zu gehen und neue Gedanken zu erproben. Daß Nichtfachleute, denen die Geschichte unseres höheren Unterrichtswesens fernliegt, diese Sachlage nicht richtig würdigen, braucht schließlich nicht Wunder zu nehmen. Täten sie es, so würde uns eine Fülle von ebenso leidenschaftlichen wie törichten Reformvorschlägen erspart bleiben. Immer wieder sucht man die Heilung aller möglichen Gebresten des lieben Ich und der Zeit in einer Umgestaltung der Lehrpläne, und das engste Standesinteresse verschließt das Auge solcher Leute immer wieder vor der Tatsache, daß die höhere Schule keine Fachschule ist. Was man selber nach den Schuljahren in einem langen Leben für einen engeren Betätigungskreis hat

lernen müssen oder gelegentlich entbehrte, das soll der Junge, der es besser haben muß als der Vater, schon von der Schule mitbekommen. Oft genug hörte ich Verwaltungsbeamte von Gemeinden darüber klagen, daß das Gymnasium sie nicht bis zum Englisch- und Französischsprechen gefördert habe oder daß sie technische Kenntnisse vermißten. Das erstere empfanden sie beim Zusammentreffen mit Ausländern, die ihrerseits nie das Bedürfnis hatten, deutsch zu sprechen. Sie vergaßen dabei nur, daß keine Schule die Forderung erfüllen kann[3]) und daß sie selbst als Studenten oder im Vorbereitungsdienst Zeit genug gehabt hätten, fußend auf ihrer Schulbildung diesen Mangel auszugleichen. Bei dem zweiten übersahen sie, daß sie, die studierten Juristen, selbst für streng juristische Fragen sich an einen Fachmann, sozusagen den juristischen Techniker, wandten, ohne daraus einen Vorwurf für die Schule herzuleiten. Aber darum mußten doch die Lehrpläne entsprechend umgestaltet werden. Was sie, die Väter, ihrer Schule wirklich zu verdanken hatten, das bedachten sie nicht.

Auffallender ist schon, daß die erwähnte mangelhafte Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung unseres höheren Schulwesens auch innerhalb der Berufskreise nicht selten ist und zu ähnlichen Forderungen führt. Hier sind es die einseitigen Fachinteressen, die den Blick trüben und vor deren ergebnislosem Streit Norrenberg mit Recht warnt. Psychologisch begreiflich ist es ja schon, wenn gerade die tüchtigen Leute mit Schmerz ihre geliebte Wissenschaft als Nebenfach betrieben und geachtet sehen und gern alle die Bildungsmöglichkeiten derselben in recht vielen Stunden wirksam

machen möchten. Sie vergessen nur, daß ausschließliche Fleischkost dem Menschen nicht zusagt und er dazu auch Gemüse und Obst haben muß, wenn er gedeihen soll. Die Scheuklappen des Fachinteresses hindern manchen, den Blick frei und fest auf das organische Ganze und das Endziel der gemeinsamen Arbeit der höheren Schule zu richten und deren Eigenart ihre Sonderwünsche unterzuordnen.

Mit diesen zu jeder Zeit sich regenden Interessen verbindet sich in der Kriegsgegenwart eine fast nervöse Hast weiter Kreise, sich für die 'Wende der Zeiten' zu rüsten. Das Wort droht schon zur Phrase zu werden, und es ist jedenfalls der bequemste Weg, grundstürzende Reformen im höheren Schulwesen vorzuschlagen, für deren Erfolg oder Mißerfolg man keine Verantwortung zu übernehmen braucht. Im auffallenden Gegensatz dazu steht die Tatsache, daß von allen Seiten nach Kriegsausbruch und im weiteren Verlaufe desselben der deutschen Schule fast überschwengliches Lob für ihre Leistungen gezollt worden ist. Man braucht, um sich davon zu überzeugen, nur etwa die Reden nachzulesen, die von Vertretern der verschiedensten Parteien in der Frühjahrstagung 1915 des preußischen Abgeordnetenhauses gehalten worden sind.

Sehr lehrreich ist ferner, was Ludwig Wiese aus der Zeit nach dem Kriege von 1866 und 70/71 berichtet: 'Die Äußerungen der Unzufriedenheit und nicht erfüllter Wünsche regten immer neue Reformgedanken an, die seltsamer Weise nach den letzten Feldzügen zu den lebhaftesten Verhandlungen führten. Es wurde nicht in Abrede gestellt, daß an den siegreichen Erfolgen der großen Kriege

auch die in den öffentlichen Schulen genährte geistige Kraft unserer Jugend ihren Anteil habe; dennoch sollten sie mit einemmal durch und durch reformbedürftig sein; und wer der Ereignisse unkundig gewesen wäre, hätte nach den öffentlichen Urteilen über die Mängel der Schulen und den Forderungen schleuniger Veränderung in ihnen schließen können, nicht wir hätten gesiegt, sondern wären im Kampf unterlegen, müßten uns aufraffen und darauf bedacht sein, die in der Jugend des Landes keimende Volkskraft mit besseren und wirksameren Mitteln als bisher zu erziehen.'[4])

Rückschauend werden wir also mit Norrenberg[5]) sagen dürfen, daß nicht in 'gewaltsamen Umwälzungen und nicht in prunkvoller Aufmachung neuer Lehrpläne und Schularten die Zukunft unseres deutschen Schulwesens gesichert ist, sondern in ruhiger, stetiger Weiterentwicklung aus innerer Notwendigkeit heraus.' Die Frage ist, wodurch diese stetige innere Weiterbildung bestimmt wird und gefördert werden kann.

Die höhere Schule unterscheidet sich von der Elementarschule, wie schon der Name der letzteren sagt, dadurch, daß, um ein Wort Paul Cauers[6]) zu gebrauchen, Wissenschaft die Lebensluft ihres Unterrichts ist; dieser stirbt ab, wenn man sie ihm versagt. Wer die Geschichte der Methodik der verschiedenen Fächer überschaut, wird finden, daß die Schule in der Regel der Wissenschaft folgt, daß ihre Lehrweise viel mehr von dieser abhängig ist, als man gemeiniglich annimmt. Ich will das an einigen Beispielen erläutern.

Unter der Herrschaft des Wieseschen Lehrplanes war der Betrieb der alten Sprachen mehr und mehr ein

grammatizistischer, auf formale Bildung zielender geworden; der unvergängliche Wert des Inhaltes der Schriftsteller kam bei dem Durchschnitt der Lehrer zu kurz. Dabei hatte Wiese selbst in dem Zirkular-Reskript vom 7. Januar 1856[7]) auf das nachdrücklichste sich gegen einen solchen Unterricht gewandt und auf seine schlimmen Folgen hingewiesen. Wenn diese im Lehrplan von 1882[8]) wiederholte Mahnung nicht fruchtete, so lag der Grund in dem vorherrschenden Geiste der philologischen Methode, wie sie vor allem von Gottfried Herrmann und Friedrich Ritschl mit nachhaltigem Erfolge gelehrt wurde. Ihnen gegenüber trat die universalere, historische Auffassung des Altmeisters August Boeckh an Kraft und Fähigkeit Schule zu machen zurück. Als dann die staunenerweckenden Ergebnisse der Archäologie neues Leben in die Anschauung vom Altertum brachten, als Männer wie Usener, Wilamowitz und andere die Philologie als Geschichtswissenschaft aufzufassen lehrten, da mußte auch die Schule diesem neuen Geiste ihre Türen öffnen. Man darf wohl heute mit Recht sagen, daß die in allen Lehrplänen seit 1856 bekämpfte grammatische Erklärungsweise der alten Schriftsteller nicht mehr die herrschende ist. Daß sich für die Behandlung der neusprachlichen Lektüre nicht das Gleiche behaupten läßt, mag auffallen, wird aber noch seine Begründung finden. Befruchtung der Grammatik durch die Sprachwissenschaft ist seit einer Reihe von Jahren ein mit Eifer umworbenes Ziel des gymnasialen Unterrichts geworden, wenn auch die dahin führenden Wege, soweit das Latein in Frage kommt, noch nicht geebnet sind. Diese Bestrebungen folgen gleichfalls der Wissenschaft nach. Für das

Griechische hatte ein mit pädagogischem Blick begabter Gelehrter wie Georg Curtius schon vor einem halben Jahrhundert die Bahn frei gemacht. Hermann Perthes, der Gleiches für das Latein erstrebte und dessen Aufsätze zur Reform des lateinischen Unterrichts[9]) heute viel zu wenig mehr bekannt sind, war ein begeisterter Schüler Friedrich Ritschls. Sein sehr lehrreicher Fehler war nur, daß er als Hauptziel seiner Arbeit eine grundlegende Änderung des Lehrplans, eine starke Verkürzung des Lateinunterrichts, ansah und dadurch viele, die er hätte gewinnen können und müssen, kopfscheu machte. Wer das Glück gehabt hat, Franz Büchelers lateinische Grammatik zu hören, die leider nicht gedruckt worden ist, der wird ihre starken Anregungen in die Schule gebracht haben, längst ehe die Bewegung von heute einsetzte.[10]) Erst seitdem Hermann Kluge die Prinzipien der Sprachwissenschaft bloß am Deutschen erläutert hat und die Sprachvergleicher auch ohne Sanskrit bei der historisch-psychologischen Betrachtung des Latein und Griechisch auskommen, ist dieser der Zugang zu den philologischen Lehrern und damit zur Mittelschule in breiterem Bett ermöglicht.

Viele Stimmen verlangen seit einiger Zeit eine stärkere Berücksichtigung der Heimatkunde im geschichtlichen Unterricht. Wie stand es damit in der Wissenschaft vor etwa vierzig Jahren? Ein Mann wie Karl Lamprecht, der als junger Privatdozent rheinische Geschichte studierte und aus der Erforschung der mittelalterlichen Kultur der Moselgegend seine gewaltige deutsche Wirtschaftsgeschichte aufbaute, fand damals nur wenige Zuhörer; die rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität hatte, nicht zu ihrem Ruhme, keinen Platz für ihn und ließ ihn nach Marburg gehen. Die römisch-germanische Forschung, die heute ein selbständiges großes Gebiet der Altertumswissenschaft begreift, wurde zwar von Friedrich Ritschl und Franz Bücheler nach der epigraphischen Seite gefördert; aber die zünftige Archäologie sah hochmütig darauf herab, und erst der begeisterten, unermüdlichen Hingabe Georg Loeschckes, der 1890 der Nachfolger Kekulés in Bonn wurde, gelang es, ihr die Stellung zu schaffen, auf die sie schon aus nationalen Gründen längst Anspruch gehabt hätte. Paul Clemen begann erst um dieselbe Zeit die Aufnahme und Beschreibung der Kunstdenkmäler der Rheinprovinz; welch gewaltiges Werk ist in dem seither verflossenen Vierteljahrhundert daraus geworden, wie ist das Interesse und das Verständnis für dieses kostbare Erbe unserer Vorfahren in den weitesten Kreisen gewachsen. So mußte zunächst die Wissenschaft vorangehen, ehe mit Erfolg die Forderung erhoben und der allgemeinere Versuch gemacht werden konnte, die zuverlässig begründete Ortsgeschichte auch der Schule zuzuführen.

In der Naturwissenschaft gilt heute die methodische Regel, daß vom Versuch ausgegangen werde; es soll sogar der Schüler selbst ihn in großem Umfange anstellen und lernen, daraus selbsttätig das Gesetz abzuleiten. Man muß auch hier wieder den Stand des Hochschulunterrichtes vor vier Dezennien und den in diesem Zeitraum erfolgten Wandel bedenken, um zu einem richtigen Urteil zu gelangen. Damals beschränkte sich der Vortrag eines Gelehrten von Weltruf, wie Clausius es war, abgesehen von der üblichen Anfangsvorlesung über Experimental-

physik im wesentlichen auf die mathematische Physik, und die Ausstattung der Sammlungen sowie die Möglichkeit, die werdenden Oberlehrer im selbständigen Experimentieren zu schulen, war gegenüber heute ärmlich zu nennen. Dem gewaltigen Aufschwung unserer Technik und der zielbewußten, großzügigen Arbeit Friedrich Althoffs, die vor allem diesem Teil der Wissenschaft zugute gekommen ist, war es zu danken, daß zunächst der Hochschulunterricht auf andere Grundlagen gestellt wurde und dann die Arbeitsweise der Mittelschule entsprechend beeinflussen konnte.

Die wechselvollen Schicksale, die die philosophische Propädeutik im 19. Jahrhundert erlebt hat, folgen ersichtlich dem Entwicklungsgang der deutschen Philosophie. Wenn sie 1882 als besonderes Unterrichtsfach beseitigt wurde, so geschah das in einer Zeit, wo die Wertschätzung der philosophischen Wissenschaft ihren Tiefstand erreicht hatte. Das aber war die Folge des wunderbaren Aufstiegs der Technik und der allgemeinen Überzeugung, daß die Hegelsche Dialektik abgewirtschaftet hatte. Wie dann allmählich sich auf den verschiedensten Gebieten die Schäden zeigten, die aus der Abkehr von der Spekulation erwuchsen, da erwachte auch das philosophische Bedürfnis von neuem, und der Wissenschaft folgte wieder die Schule. Zwar ist die Propädeutik noch nicht wieder Pflichtfach, aber seit Jahren bemüht man sich darum, den zur Universität Abgehenden eine philosophische Vorbildung mitzugeben, die Leben und Studium unabweislich fordern.[11])

Diese Beispiele, die eigenem Erleben entstammen und die sich leicht vermehren ließen, mögen zum Erweis des

Satzes genügen, daß die innere Weiterbildung der höheren Schule in nachhaltigster Weise von der Entwicklung der Wissenschaft abhängt. Was folgt daraus? Daß es ein Lebensinteresse des höheren Unterrichts ist, alle Mittel anzuwenden, um den deutschen Oberlehrer auf der erforderlichen wissenschaftlichen Höhe zu halten.

Man kann diese Wahrheit insbesondere auch den Nichtfachleuten gegenüber nicht laut und scharf genug betonen; ist sie doch z. B., wie ich aus mancher Erfahrung heraus glaube sagen zu dürfen, noch lange nicht in allen kommunalen Verwaltungskörperschaften anerkannt, denen mit der äußeren Pflege des höheren Schulwesens die Entscheidung in Personenfragen obliegt. Daß dagegen unsere staatliche Unterrichtsverwaltung ganz davon durchdrungen ist, das beweist allein schon die Tatsache, daß zur Zeit wieder Maßnahmen erwogen werden, die eine Verlängerung der Studienzeit und eine Erhöhung der Prüfungsforderungen bezwecken. Schwierig ist insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung im Amte, da vielen bei den starken Forderungen des Tages die dazu erforderliche geistige Spannkraft abgeht. Selbstbetätigung ist heute ein Schlagwort der Pädagogik, die dabei immer an die Schüler denkt. In besonderem Maße gilt es aber auch für die Lehrer selbst. Dankenswerter Weise sind Fortbildungskurse mancherlei Art ins Leben gerufen worden; aber sie benötigen schon in der äußeren Gestaltung eine Mitarbeit der Lehrer, sollen anders sie von rechtem Segen sein. Das gilt zunächst von der Auswahl der darin zu behandelnden Stoffe. Nicht zu billigen ist die Darbietung von Forschungsergebnissen eines Spezialisten auf Gebieten, die der Schule ganz fern

liegen. Neben den Übersichten über Fortschritte und Entdeckungen der Wissenschaft, die ganz neue Gesichtspunkte eröffnen, sollten Fragen streng wissenschaftlich behandelt werden, die auch die Schule beschäftigen. Ein besonderer Ansporn ist es ferner, wenn mit den Hochschulprofessoren auch Oberlehrer als Vortragende zu Wort kommen. Immer aber bleibt mir gegenüber den Kursen das Bedenken rege, das der alte Sokrates, der leidenschaftliche Frager und Debatter, gegen den zusammenhängenden Lehrvortrag hatte. Man weiß nicht, was davon verstanden wird, haften bleibt und Wirkung tut. Die bloße Anregung genügt doch eigentlich nicht. Es müßte sich, wie bei den naturwissenschaftlichen Kursen, so überall ein Weg finden lassen, auch die Arbeitsweise der Seminare und Übungen zu verwenden, in denen ja der Hochschulunterricht mehr und mehr sein stärkstes Lehrmittel erkennt. Wie weitschauend war doch Süvern, als er im § 72 des Unterrichtsgesetzentwurfes vom Jahre 1819 folgende Bestimmung aufnahm: 'Schon angestellte fähige Lehrer an höheren Schulen sollen ... wieder zu den Universitäten berufen werden oder zu halbjährigen oder jährigen Kursen auf denselben Erlaubnis erhalten können, um durch das Besuchen der Vorlesungen, durch Teilnahme an den Übungen der Seminarien, durch Benutzung der Bibliotheken und den Umgang mit Gelehrten schneller und lebendiger mit den Fortschritten der Wissenschaften und der Erziehungskunst im Zusammenhange erhalten zu werden, als an ihren, vom literarischen Verkehr zum Teil minder berührten Wohnorten möglich wäre.'[12]) Belassung des Gehaltes und außerordentliche Unterstützungen sah er dabei vor.

Aus solchen Erwägungen heraus möchte ich ein nachdrücklich empfehlendes Wort für die wissenschaftlichen Kränzchen und Vereine von Oberlehrern einlegen, die ja in größeren Städten mit mehreren Anstalten leichter zu bilden sind, aber auch da, wo es nur eine höhere Schule gibt, nicht zu den Unmöglichkeiten gehören. In den Lehrerkollegien sind die verschiedensten Zweige der Wissenschaft vertreten, sie bilden eine Akademie im Kleinen und könnten den Mitgliedern reiche Anregungen geben, wenn nur der richtige Mann es in die Hand nimmt.

Das führt mich zu den Mitteln, die die Verwaltungen zur Förderung unseres Zweckes zur Verfügung haben und daher anwenden müssen. Zunächst sollten als Direktoren nur solche Männer bestellt werden, die auch in wissenschaftlicher Beziehung sich bewährt haben und den Durchschnitt überragen. Gewiß genügt das nicht allein; unentbehrlich sind für das nicht leichte Amt Takt, Lebenserfahrung und eine gewisse Kunst der Menschenbehandlung, jene Eigenschaften, die die fast täglich herantretende Aufgabe der Vermittlung erfordert. Wo aber die wissenschaftliche Eignung fehlt, da läuft die Autorität leicht Gefahr ins Wanken zu geraten, da fehlt der sichere Blick für das Lebenselement, ohne welches die innere Weiterbildung des höheren Unterrichts still steht und somit nicht vorwärts, sondern rückwärts schreitet. Von dieser Wahrheit sollten sich auch die Organe der Selbstverwaltung überzeugen, bei denen in der Auswahl der Direktoren persönliche Verbindungen und gewisse äußere Eigenschaften manchmal den Vorrang haben.

Wiese erzählt in seinen Lebenserinnerungen,[13]) Johannes Schulze habe, so hieße es, bei Vorschlägen zu Direktorstellen immer nur gefragt: 'Was hat er geschrieben?' Ich will mit diesem Hinweis nicht sagen, daß wissenschaftliche Produktion auch heute noch von jedem Direktor oder Oberlehrer gefordert werden könne. Die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft und der gegen früher bedeutend erweiterte Kreis der Amtspflichten erschweren sie. Aber darum sollte ihr doch die entsprechende Anerkennung, Ermutigung und Anregung mit allen Mitteln zuteil werden. Ich bin entgegen der seit einiger Zeit herrschenden Meinung und Übung namentlich der städtischen Anstalten der Ansicht, daß der Brauch gut war, den Jahresberichten der höheren Lehranstalten eine wissenschaftliche Abhandlung beizugeben und möglichst jeden Oberlehrer dazu heranzuziehen. Liegt doch ein erziehlicher Segen in dem Zwang, in eine Frage sich zu vertiefen, zu einem selbständigen Urteil darüber zu gelangen und sich mit diesem der scharfen Luft der öffentlichen Kritik auszusetzen. Wer diesen Zwang nicht nötig hat, der wird auch nicht unter ihm leiden und findet sicher Gelegenheit, seine Arbeiten auch anderswo unterzubringen.

Nicht gerade fördernd ist es ferner für die wissenschaftliche Betätigung, wenn neuerdings in den Personalblättern der Oberlehrer nur noch die Veröffentlichungen in Buchform Aufnahme finden. Ein großer Teil der wissenschaftlichen Arbeit wird heutzutage in Aufsätzen der Zeitschriften niedergelegt, und mancher findet wohl die Sammlung, Muße und Kraft, in diesem beschränkten Umfang sich zu betätigen, während es zu einem größeren Werk nicht reicht. Von

solcher Art erfährt dann die vorgesetzte Behörde nichts, während ihr jedes Schulbuch, wenn es auch nur eine Zusammenstellung von Ergebnissen fremder Geistesarbeit ist, nicht verborgen bleibt.

Schließlich sollte der Oberlehrerstand in eigenem wohlverstandenen Interesse die Pflege der Wissenschaft als ein Mittel der Selbstbehauptung erkennen und hochhalten. Es ist nun einmal so, daß das Amt des Erziehers trotz der allergrößten staatlichen Bedeutung vom Staat und von der Allgemeinheit noch nicht entsprechend gewertet wird. Der Grund ist wohl der, daß die Erziehung es meist mit Kindern zu tun hat. Auch herrscht noch immer die alte Aristotelische Auffassung unbewußt weiter, die staatliche politische Betätigung umfasse nur die Verwaltung und Rechtsprechung. Die Achtung und Ehre, die der Erziehungsarbeit heute noch versagt bleibt, wird dagegen im hohen Maße der des Gelehrten und Forschers zuteil, auch in den Kreisen, die nicht an ihr teilnehmen. Schon darum also sollten die Oberlehrer, der Mahnung Paulsens[14]) getreu, nie aufhören, sich als Glieder des Gelehrtenstandes zu betrachten und als solche zu betätigen.

Von der steten Verwirklichung dieser Forderung hängt die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen in erheblichem Maße ab. Wenn schon früher die Gründlichkeit und der wissenschaftliche Geist deutscher Arbeit auf allen Gebieten anerkannt war, so hat sich das im Kriege aufs glänzendste bewährt, und selbst unsere Feinde sehen sich gezwungen, es zuzugeben. Ein so guter Kenner Deutschlands, wie Lord Haldane, der zugleich ein guter

Hasser seiner ehemaligen Freunde geworden ist, hat wiederholt seine Landsleute darauf hingewiesen, daß das Fehlen einer wissenschaftlich gerichteten Schulbildung für die Allgemeinheit ein schwerer Mangel in Englands Rüstung sei und nach deutschem Muster gebessert werden müsse. Was man als die deutsche Fähigkeit der Organisation anerkennt und was man verständnislos Militarismus schimpft, das ist Geist von diesem Geist, und man ist immer freudig überrascht, gelegentlich Proben davon zu erfahren, wie dieser Geist überall auch in der Kriegsarbeit unserer Militärs steckt. Sehr lehrreich für uns sind die Äußerungen, die der türkische Generalbaudirektor Dr. Nasim Bei zu einem Vertreter der Vossischen Zeitung gemacht hat: 'Der Krieg erst hat die ganze Überlegenheit der deutschen wissenschaftlichen Methoden über die ihrer Nebenbuhler für jedes unbefangene Auge offenbart. . . . Was wir hier sehen und erleben, das ist in Stahl und Panzer gegossene Wissenschaft . . . . Das schulpolitische Programm des deutsch-türkischen Komitees läßt sich kurz auf 5 Punkte zurückführen. Erstens: Streng wissenschaftliche Methoden, wie sie in Deutschland heimisch sind. Zweitens: Ausdauer und Präzision, wie sie der deutschen Arbeitsweise eigen sind. Drittens: Systematisches Denken und Handeln, die nicht bloß der deutschen Wissenschaft und Technik, sondern auch der deutschen Arbeitsweise eigentümlich sind.'[15]) Gewährleistet sind uns aber auf die Dauer diese Vorzüge nur dann, wenn der höhere Unterricht von streng wissenschaftlich vorgebildeten und wissenschaftlich weiterstrebenden Lehrern von unten herauf entsprechend gestaltet wird.

Eine bedeutsame, freilich negative Erläuterung hierzu gibt die Methodik der neueren Sprachen, wie sie sich seit 1882, dem Erscheinungsjahr von Vietors bekanntem Weckruf[16]) entwickelt hat. Die damit einsetzende sogenannte Reform ist schon allein darum wertvoll gewesen, weil sie ein erfreulich frisches Leben und Streben in diesen Unterrichtszweig brachte und weiterhin auch allen Sprachunterricht aufrüttelte. Ihr ist es auch zu danken, wenn es heute als selbstverständliche vernünftige Forderung gilt, daß der Lehrer Französisch und Englisch spricht, so weit und so gut das möglich ist.*) Aber die Reform hatte sich Vietors Hauptforderung, die der richtigen Aussprache und praktischen Beherrschung der Fremdsprache[17]), vornehmlich als Ziel gesetzt und ist dabei nicht der Gefahr entgangen, auf Kosten der wissenschaftlichen Gründlichkeit zu arbeiten. Letztere muß leiden, wenn z. B. in der Lektüre nicht auf genauestes Wortverständnis gehalten und dieses durch eine möglichst getreue, freilich auch gut deutsche Übersetzung gewährleistet wird. Es heißt Oberflächlichkeit großziehen, wenn man, ehe diese Pflicht voll erfüllt ist, eine Inhaltsangabe in fremder Sprache verlangt. Die andere Forderung Vietors,[18]) anstelle der traditionellen Regeln — 'meist

*) Ich setze das absichtlich hinzu; denn es ist fast für jeden Ausländer ausgeschlossen, eine fremde Sprache sich so zu eigen zu machen, daß man ihm die Fremde nicht mehr anmerkt. Das könnte auch nur auf Kosten der Muttersprache geschehen. Ich habe noch nie einen Ausländer getroffen, und hätte er noch so lange in Deutschland gelebt, der seine nichtdeutsche Herkunft nicht nach wenigen Sätzen verraten hätte. Als ich einst in den römischen Katakomben mit dem führenden Geistlichen italienisch reden wollte, sagte er mir sofort: Wir wollen lieber Kölnisch sprechen.

bloße Rezepte' sagt Vietor — das 'jeder Erscheinung zugrunde liegende Prinzip' zu suchen, ist, so richtig und echt wissenschaftlich sie ist, viel weniger verwirklicht worden, wie jeder Kenner unserer landläufigen Übungsbücher und Grammatiken zugestehen wird. Ich würde es nicht wagen, bloß aus eigener beschränkter Erfahrung heraus diese Ansicht zu äußern, wenn ich nicht auch angesehene Sachleute als Kronzeugen anführen könnte. Wilhelm Münch, der doch selbst lange Zeit ein Führer der Reform gewesen war, hat, ich weiß nicht mehr wo, in seinen letzten Jahren einmal darüber geklagt, daß auf den Neuphilologentagen die Wissenschaft zu kurz käme. Th. Engwer, der im übrigen die Sprechübungen und die Bemühung um gute Aussprache warm verteidigt, meint am Schluß doch: 'Auch das wird nützlich sein, daß für Jahre einmal wieder die rein wissenschaftlichen Bestrebungen in den Vordergrund treten.'[19]) Besonders beherzigenswert aber erscheinen die Bemerkungen, die der Professor der englischen Sprache und Literatur an der städtischen Handelshochschule in Köln, Dr. Arnold Schröer, 'über die modernen Fremdsprachen nach dem Kriege'[20]) gemacht hat. 'Das „Parlieren" in fremden Sprachen lernt man und verlernt man, je nachdem sich dazu Gelegenheit und Bedürfnis findet oder nicht.'[21]) 'Was sie (die Deutschen nämlich) als Gebildete aber nicht vergessen dürfen, das ist die zum Unterschiede von der „praktischen" als „theoretische" zu bezeichnende Sprachkenntnis, d. h. die Fähigkeit, sich trotz allen Vergessens mit Sicherheit und Gründlichkeit selbst helfen zu können, den Sinn der geschriebenen oder gedruckten fremden Rede erforderlichenfalls mit Hilfe von Grammatik

und Wörterbuch genau festzustellen. Es mag daran erinnert werden, daß in den zahlreichen Äußerungen hervorragender Vertreter anderer Fächer, Historiker, klassischer Philologen, Geographen, Naturforscher, Nationalökonomen u. a. m., die es als unerläßlich bezeichneten, das Englische in allen Schulen, auch den Gymnasien, obligatorisch zu machen, das Gewicht nicht so sehr auf die praktische Handhabung der Umgangssprache gelegt wurde, als vielmehr auf jene gründliche „theoretische" Sprachkenntnis, die die späteren Studenten der Geschichte, Geographie, Nationalökonomie usw. instand setzte, die einschlägige Literatur in der Fremdsprache verfolgen zu können, und zwar nicht nur nach dem ungefähren Sinn, sondern mit aller wissenschaftlichen, d. h. deutschen Gründlichkeit.'[22]) Die Krone seines im übrigen von Lektoren gegebenen Sprachunterrichts ist ihm 'ein Kursus der Übersetzung schwierigerer englischer Texte ins Deutsche, ein geistiger Hochgenuß, den ich mir selbst vorbehalte, und für die Studenten von allergrößter Wichtigkeit, zugleich auch ein Prüfstein ihrer allgemeinen Bildung und geistigen Reife, an dem die immaturi meist kläglich scheitern'.[23]) Demgemäß glaube ich, Vietors Mahnung zur Umkehr im Sprachunterricht muß den Neuphilologen heute wieder zugerufen werden, freilich in ganz anderem Sinne, als wie sie der Anonymus Quousque tandem vor 45 Jahren erschallen ließ.[24]) Das gilt insbesondere für die Realanstalten, auf denen nur ein in solchem Geiste wissenschaftlicher Betrieb diejenige Spracherziehung geben kann, die das in seinem Lehrplan besser gestellte Gymnasium zu erreichen imstande ist. Freilich

müssen die Lehrer entsprechend vorgebildet werden; ich habe in jahrelanger Seminarpraxis die Erfahrung gemacht, daß für die allermeisten Kandidaten solche Übungen, wie sie Schroer rühmt, in alten und neuen Sprachen innerhalb der Seminarunterweisung unerläßlich waren und daraus leider den Schluß ziehen müssen, daß hier vielfach eine Lücke des Hochschulunterrichts vorlag.

Ich habe dieses Beispiel etwas breiter ausgeführt, um zu zeigen, wie stark die innere Gestaltung und Weiterbildung des höheren Unterrichts von der Wissenschaft abhängt und wie die Abkehr davon ihm nicht zum Segen gereicht. Allerdings birgt ihre Pflege auch Gefahren, auf die oben schon hingedeutet wurde. Wenn die Wissenschaft mit allen ihren Sondergebieten und jeweiligen Errungenschaften Eintritt in jede Schulgattung und Gleichberechtigung darin verlangt, so muß dagegen in ihrem eigenen Namen Einspruch erhoben werden. 'Ein Universalismus im Sinne von Johannes Schulze, und selbst von Wiese, und damit die Erfüllung aller Wünsche nach Aufnahme neuer Lehrfächer in den Lehrplan des Gymnasiums, ist heute nicht mehr denkbar.' Dieses Wort Norrenbergs[25]) gilt auch von den anderen Formen der höheren Schule. Das ist dieselbe Meinung, für die Paul de Lagarde immer in leidenschaftlicher Weise eingetreten ist, die als Leitgedanke die Magna charta von 1900 durchzieht, wenn sie die kräftige Pflege der Eigenart jeder Schulgattung verlangt. In die hergebrachte, unentbehrliche Scheidung von Haupt- und Nebenfächern wird sich jedes Mitglied eines Lehrkörpers schicken müssen; je

geringer die Zahl der ersteren ist und je nachdrücklicher man sich ihnen widmen kann, um so sicherer wird das allen gemeinsame Ziel erreicht werden, die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken und deutscher Gründlichkeit. Nur dann kann auch die Wissenschaft selbst die innere Weiterbildung des höheren Unterrichts stetig befruchten, ohne daß darum eine andauernde Vermehrung des Wissensstoffes erforderlich würde. Die umfassendere Zielsetzung der Altertumswissenschaft, die mit der literarischen Überlieferung die monumentale verbindet, mußte auch dem altsprachlichen Unterricht zugute kommen. Aber darum hat noch kein vernünftiger Archäologe Sonderstunden für sein Gebiet verlangt. Von dem Lehrer freilich ist zu erwarten, daß er Bescheid wisse und jene Betrachtungsweise als Unterrichtsprinzip ansehe. Er findet dann auch schon Mittel und Wege, diesem Geltung zu verschaffen. Ein Heft, wie Luckenbachs Abbildungen zur alten Geschichte, etwa von U II oder auch schon von O III an durch vier bis fünf Jahre gebraucht und von allen Lehrern berücksichtigt, kann Vortreffliches leisten. 'Sprachgeschichtliche Erklärung in der Schule ein Unterrichtsprinzip, kein Lernobjekt' — dieses Leitwort setzt Karl Fr. W. Schmidt über die beiden schönen Abhandlungen[26]), in denen er aus eigener Praxis heraus zeigen will, 'wie man die Sprachwissenschaft zur Aufhellung vieler fremdartiger Erscheinungen benutzen und damit dem Schüler allmählich die Erkenntnis bringen kann, daß die Sprache ein organisches Gebilde von größter Mannigfaltigkeit und doch Einheit ist, das kennen zu lernen sich wohl lohnt.' Eine solche Betrachtungsweise berührt sich aufs

engste mit derjenigen, die heute die Naturkunde beherrscht, mit der biologischen. Ich habe noch immer gefunden, daß die Vertreter der beiden Fächer sich um so besser verstanden und gegenseitig förderten, je gründlicher sie in ihrer Wissenschaft zu Hause waren. Auf verschiedenen Wegen streben sie demselben Endzweck zu. Einer der berufensten Vertreter der Schulbiologie, Dannemann in Barmen, erklärt, sein Ziel sei vor allem, die Schüler zum Staunen, zu einer rechten Ehrfurcht vor der Natur und den Gesetzen der Schöpfung zu bringen; vor zu vielerlei warnt er geradezu. Ich meine, die Betrachtung der Wunder der Sprache ist dafür gleich gut geeignet und ein in solcher Weise geschulter Abiturient wird auch auf der Universität, wenn er sich den Naturwissenschaften widmet, mit vollem Verständnis in das Fachstudium eintreten. Wenn der mathematische Unterricht mit der Einführung des sogenannten funktionalen Denkens schon von unten herauf Vertiefung und Vereinfachung erstrebt, so geht er damit gleichfalls in den Bahnen seiner Wissenschaft, ohne etwa den Lernstoff vermehren zu wollen.

Soll freilich die stetige innere Weiterbildung des höheren Unterrichts durch die Wissenschaft überall und nicht bloß bei einzelnen erreicht werden, so müssen die entsprechenden Schulbücher vorhanden sein. Wilhelm Kroll[27]) hat noch jüngst sich m. E. sehr richtig dahin geäußert, daß der lateinische Grammatikunterricht nicht eher sich allgemein dem Geiste der neueren Sprachwissenschaft erschließen wird, als bis eine gute neue Schulgrammatik vorliegt, die am besten von einem Fachgelehrten in Verbindung mit einem praktischen Schulmann

hergestellt würde. Dabei wird sich erst zeigen, in welchem Umfang und wo und wie die Ergebnisse der Forschung in den Unterricht eingeführt werden können; nur so wird es auch gelingen, die älteren Oberlehrer, die in ihrer Studienzeit dieselben noch nicht kennen gelernt haben, dafür zu gewinnen. Überhaupt sollte eine nahe Verbindung von Wissenschaft und Schule nicht nur von der letzteren erstrebt und aufrecht gehalten werden: sie gehört auch zu den Pflichten und Interessen der ersteren. Geradezu vorbildlich ist in dieser Beziehung das Wirken von Felix Klein in Göttingen zu nennen; auch bei den Neuphilologen ist die Verbindung von Hoch- und Mittelschule erfreulich eng und rege, aber hier ist die Rückwirkung der letzteren die stärkere gewesen, nicht zum Heil der gemeinsamen Sache. Bei den anderen Zweigen der philosophischen Fakultät liegen die Dinge, wenn anders mich meine Beobachtung nicht täuscht, nicht so günstig. Gewiß bin auch ich der Meinung, daß die Hochschule um keinen Preis von der Strenge der rein wissenschaftlichen Erziehung etwas nachlassen darf, daß sie vielmehr ihre Forderungen oft genug höher spannen sollte. Ich weiß auch, daß ohne Beschränkung auf Sondergebiete, selbst auf solche, mit denen der Schulsack sich nicht zu beschweren braucht, eine Anleitung zu selbständiger Forschung nicht möglich ist. Aber daneben sollen doch auch die Bedürfnisse der Schule nicht zu kurz kommen; in der weit überwiegenden Zahl werden die Studenten Oberlehrer und nicht Privatdozenten. Für sie sind zusammenfassende Vorlesungen über Forschungsergebnisse erforderlich, die ihre spätere Arbeit unmittelbar beeinflussen können: ich

denke an sprachwissenschaftliche Grammatik, an die bedeutsamsten Schulschriftsteller, wie Homer, Horaz, Caesar, Tacitus, an F. Kleins 'Elementarmathematik vom wissenschaftlichen Standpunkte', an die Grundfragen der Politik, die philosophischen Voraussetzungen und den philosophischen Gemeingehalt der Fachwissenschaften, an die Kämpfe der Weltanschauungen und Kunstrichtungen in der Gegenwart. Als ich jüngst das Buch von Fritz Friedrich über den Geschichtsunterricht[28]) in höheren Schulen durchlas, kam mir von selbst der Gedanke, eine wie nützliche Vorbereitung für solches Lehren in historischen Übungen der Universität geleistet werden könnte, ohne daß darum die Anleitung zu streng wissenschaftlicher Quellenarbeit zu leiden brauchte. Jedenfalls hat der alte Loebell in Bonn das getan, wie es mir einer seiner Schüler, der mein unvergessener Lehrer war, dankbar geschildert hat. Auch sollte in Wort und Schrift des Hochschullehrers jeder Ton der Geringschätzung der Schularbeit vermieden werden, und es wäre eine sehr nützliche Forderung, wenn die Ablegung des Seminarjahres als Bedingung für die Zulassung zur Habilitation in der philosophischen Fakultät allgemein gestellt würde. Daß das dem Hochschulunterricht selber zum Nutzen gereichen würde, brauche ich nicht weiter auszuführen.

Dem Bestreben und der unabweisbaren Forderung, unsern höheren Unterricht auf wissenschaftlicher Höhe zu halten, ist einer der gefährlichsten Feinde in dem starken Andrang zu den Schulen erwachsen. An und für sich ist das ja eine erfreuliche Tatsache, weil sie zunächst eine Folge des Wachstums unserer Bevölkerung und unseres

Wohlstandes ist. Auch kommt darin das für den Staat unentbehrliche Bemühen der Eltern zum Ausdruck, den Kindern den Zugang zu sozial höheren und besser gestellten Stufen zu ermöglichen. Auf einen anderen Grund ist freilich meines Wissens nie hingewiesen worden, und der ist schon von einer weniger erfreulichen Art. Er liegt kurz gesagt in der bedenklichsten Erscheinung unseres Volkstums, in dem vielberufenen Geburtenrückgang. Immer wieder ist es mir bei dem Besuch von Vorschulen in Großstädten aufgefallen, wie viel Jungen aus wenig bemittelten Kreisen darin saßen. Eine Statistik des Vereins 'der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten und deren Vorschulen in Preußen und Hamburg' hat ergeben, daß zwei Drittel aller Vorschüler den mittleren Ständen entstammen. Kleine Kaufleute, Gewerbetreibende und Subalternbeamte schicken ihre Kinder mit Vorliebe auf die Vorschulen. Die Subalternbeamten allein liefern den vierten Teil aller preußischen Vorschüler. Aus den oberen und unteren Ständen stammen genau gleich viele derselben.[29]) Andrerseits kenne ich und kennt sicher jeder von uns genug akademisch gebildete Väter, die, im glücklichen Besitz einer reichen Kinderschar und mehrerer Söhne darunter, mit Rücksicht auf die Kosten es vorziehen, ihre Jungen der Volksschule anzuvertrauen. So drängte sich mir die Frage auf, ob nicht die Kinderzahl der Familien eine Rolle in dieser Frage spiele. Ich habe daher zunächst eine Statistik für Groß-Berlin veranlaßt, die durch das freundliche Entgegenkommen des Herrn Vorschullehrers A. Lampe und des von ihm geleiteten Berliner Vorschullehrervereins ermöglicht wurde. Das Ergebnis liegt

zwar noch nicht ganz vor und soll demnächst an anderer Stelle ausführlicher bekannt gegeben werden. Aber schon jetzt läßt sich sagen, daß das Bild durchweg das gleiche ist. Zwei Drittel der Vorschüler sind entweder einziges Kind oder entstammen einer Zweikinderehe, also Verhältnissen, die den Eltern ermöglichen und sie veranlassen, von Anfang an alle Mittel auf die Erziehung und soziale Hebung ihres Sohnes zu verwenden.

Nun ist klar, daß hierdurch die Gefahr, ungeeignete Elemente der höheren Schule zuzuführen, besonders verstärkt wird. Mutter Eva, deren Sorgen Hans Sachs[30]) so ergötzlich geschildert hat, besaß 14 Kinder, und sie zweifelte gar nicht daran, daß die Hälfte, die Rotte Kains, nicht gut geraten war; blieb ihr doch Trost genug in der anderen Hälfte, in denen um Abel. Anders stellt sich die Sache in den hier zu betrachtenden Verhältnissen dar. Der Geburtenrückgang ist die Quelle des Schlagwortes vom 'Jahrhundert des Kindes' gewesen und damit zu einer schweren Gefahr für alle Lehr- und Erziehungsarbeit geworden. Es ist hier nicht der Ort, diesen Gedanken weiter auszuführen, so verlockend das wäre. Das Eine ergibt sich zweifellos daraus, daß dadurch der höheren Schule die sogenannte negative 'Auslese der Tüchtigen' besonders erschwert wird. So leicht schicken Vater und Mutter sich nicht in den Gedanken, daß ihr Einziger die Schuld daran haben sollte, wenn er in der Schule nicht vorwärts kommt, und Presse und Parlament öffnen sich nur zu schnell den Klagen über zu große Strenge der Anforderungen und Überbürdung. Einen besonders harten Stand haben demgegenüber Leiter und Lehrer höherer Schulen in klei-

neren Gemeinden, wo die Kosten sich recht fühlbar machen, in den Kuratorien nicht gerade immer die Sachkenntnis die Oberhand hat und der Abgang schon weniger Schüler den Haushalt aus dem Gleichgewicht bringt. Alle diese Umstände führen dazu, die wissenschaftliche Höhe des Unterrichts herunterzudrücken, und es ist nur zu hoffen, daß der Krieg auch darin Wandel schafft. Wenn wir in dem gewaltigen Kampf ums Dasein gegen eine Welt von Feinden bestehen, so verdanken wir das, wie schon oben dargelegt wurde, zu einem wesentlichen Teil der Fähigkeit zu angestrengter Arbeit und der Gediegenheit und Gründlichkeit unserer Wissenschaft. Nur wenn sie uns erhalten und gesteigert wird, können wir getrost der zweifellos schweren Zukunft entgegensehen. Aus dieser Einsicht heraus ist der Ruf nach der 'Auslese der Tüchtigen' erschallt, aus ihr heraus sind von vielen Seiten die gleichen Forderungen erhoben worden, zu denen wir hier gelangt sind. Es ist gut und nützlich, auch die Schwierigkeiten klar zu übersehen, die ihnen aus dem Menschlichen, allzu Menschlichen erwachsen. Wir wollen hoffen, daß wir aus einem 'Jahrhundert des Kindes' in das 'Jahrhundert der Kinder' hineingehen; sein Segen wird dann auch dem höheren Unterricht zuteil werden.

Man kann ein grundgelehrter Mann und doch ein schlechter Lehrer sein; diesen oft gehörten Einwurf lasse ich gelten, wenn das Wörtchen 'kann' darin betont wird. Sollte man ihn als die Regel hinstellen wollen, so würde ich aus meiner Erfahrung nicht zustimmen. Unter den hunderten von Kandidaten, an deren Ausbildung ich beteiligt gewesen

bin, entwickelten sich in der Regel diejenigen zu den brauchbarsten Lehrern, die auf der Universität etwas Tüchtiges gelernt hatten und die Fähigkeit und Neigung zu wissenschaftlicher Weiterarbeit mitbrachten. In der Erziehung erweist sich die alte Wahrheit wirksam, daß verba docent, exempla trahunt. Das Beispiel eines Lehrers, der rastlos weiter sich dem idealen Dienst der Wissenschaft widmet, der die Gediegenheit und Gründlichkeit derselben auf seinen Unterricht überträgt und ihn unaufdringlich mit den Ergebnissen fremder und eigener Forschung belebt, übt den stärksten erziehlichen Einfluß auf die werdenden jungen Männer aus, und viele von uns werden mit Dankbarkeit im ganzen Leben solcher Lehrer gedenken.[31]) Schon allein der Respekt, der sie umgibt, ist eine wertvolle Erziehungskraft. Es gilt nur, die jungen Kandidaten mit der rechten Freude und Begeisterung für ihren Beruf zu erfüllen, ihnen Augen und Herzen zu öffnen für das Wundervolle der Aufgabe, den Eros, den der Platonische Sokrates feiert, in den Seelen der Knaben und Jünglinge zu entzünden. Auf die Dauer widersteht dem auch der schlimmste Tertianerschlingel nicht, so wenig wie der übermütige Alcibiades. Begreifen müssen diese Anfänger, daß sie ihre Wissenschaft selbst auf der untersten Stufe nicht bloß brauchen können, sondern nötig haben, wollen sie anders nicht zu bloßen Routiniers herabsinken. Dazu ist freilich erforderlich, daß die Gelehrsamkeit und ihre Pflege sie nicht weltfremd macht, daß sie vielmehr mit beiden Füßen im Strom des Lebens stehen und mit ihm immer wieder die trockene Bücherweisheit selber befruchten.

Damit komme ich zu dem zweiten Faktor, von dem meines Erachtens die innere Weiterbildung unseres höheren Unterrichts abhängt. Und je weiter mein Erfahrungskreis wird, um so nachdrücklicher glaube ich die Mahnung erheben zu müssen, daß das Leben nicht gleichsam vor der Schultür vorübergeht, ohne Einlaß zu finden, daß es vielmehr ein Anrecht darauf hat, neben der Wissenschaft ein gleichberechtigtes Unterrichtsprinzip zu sein. Und zwar meine ich das Leben unserer unmittelbarsten Gegenwart, das Leben unseres großen deutschen Volkes mit seinen Freuden und Leiden, mit seinem Glanz und seinen Schäden, mit seinem unerschöpflich reichen, immer neu sich gestaltenden und Neues erzeugenden Inhalt.

Leben ist Bewegung, Tätigkeit, Wachstum; sein Gegensatz ist der Tod, die starre Ruhe, der Bruder des Schlafs. Wir nennen einen Unterricht lebendig, wenn er die Geisteskräfte des Schülers in Bewegung setzt, die Saiten seiner Seele zum Mitschwingen bringt, wenn der Bruder des Todes, der Schlaf, ihn nicht dabei anwandelt. Das kann auch beim entlegensten Stoff erreicht werden. Das bloße Formenpauken, das Kopfrechnen mit unbenannten, nichtssagenden Zahlen vermag, vom richtigen Lehrer geleitet, den fröhlichsten Wetteifer einer vielköpfigen Knabenschar zu entflammen; es ist ihnen eine Lust, wie beim turnerischen Spiel die Kräfte des Leibes, so hier die des Geistes anzuspannen, ohne daß sie daran denken, daß sie durch diese Übung wachsen. Ich habe mir oft inmitten meiner Sextaner gesagt, sie würden ebenso gern Chinesisch wie Latein lernen. Aber von diesem Leben im Unterricht rede ich hier nicht allein und in erster Linie, so wertvoll

und unentbehrlich, ja selbstverständlich es ist, wenn anders der Unterricht gut sein soll. Ich denke vor allem auch an die Beziehungen, die seinen Stoff mit dem wirklichen Leben, dem unmittelbaren der Gegenwart, soweit es den Schüler erfüllt, verknüpfen sollen. Ein paar Beispiele aus der Praxis mögen das vorweg erläutern.

Da behandelt ein junger Kandidat deutsche Satzlehre in der Quarta. Sätze mit mehreren Objekten sollen gebildet werden. 'Der Vater gibt dem Sohn einen Apfel'; solches und ähnliches kommt in gewohnter Weise heraus. Dabei ist gestern die Feste Vaux gefallen. Ich bitte ums Wort und meine: 'Warum immer vom Vater und Sohn, vom Essen und Trinken? Wer kennt Vaux?' Da fliegen die Finger, und alsbald meldet sich einer mit dem Satz: 'Wir haben den Franzosen Vaux genommen'. Wir? frage ich lächelnd, und ein anderer bessert: 'Das 6. und 19. Posensche Reserveregiment'. Ein neuer meldet sich: 'S. M. S. Möve hat uns eine Million Gold gebracht', und wetteifernd ein anderer: 'S. M. S. Möve hat den Engländern die Blokade gebrochen'. Da war das Leben auf einmal zur Tür hereingekommen. In derselben Klasse wird in der Geschichtsstunde der erste Römische Kaiser behandelt. Der Kandidat erzählt: 'Octavian wurde Augustus genannt, d. h. der Erhabene'. Ich sah den Jungen an, daß sie sich nichts dabei dachten, und das Schweigen auf meine Frage, was denn das bedeute, bestätigte meine Meinung. Erst als ich weiter forsche, wie wir denn heute unseren Kaiser anreden, da bringt 'Seine Majestät' Leben und Anschauung in den leeren Begriff. 'Augustus nahm die und die Ämter an', wird

weiter gelehrt, statt daß eine Münze des Kaisers vorgezeigt, die Umschrift an die Tafel geschrieben, von den Gymnasialquartanern übersetzt und mit der Umschrift eines deutschen Geldstückes verglichen wird. 'Drusus starb auf der Rückkehr von der Weser'. Wo, wird nicht gesagt, und doch stehen zu Mainz auf der Zitadelle noch heute die Reste des Eigelsteins, des Grabmals des Generals, bei dem alljährlich sein Gedächtnis gefeiert wurde. Wie wirkt das leicht zu beschaffende, mächtige Bild auf die empfänglichen jungen Seelen gerade in einer Zeit, wo wir unseren eigenen Helden die Totenmale errichten. Da steht dann wieder auf einmal die Gegenwart mit dem erhabensten Ernst ihres Gesichtes mitten in der Schulstube und mahnt an ihr Recht.

Das, was diese vorläufigen Beispiele erläutern wollen, ist nicht bloß als Mittel von Lehrkunst und Lehrhandwerk gedacht; ich verbinde eine tiefere Absicht damit. Non scholae, sed vitae pflegt man mit Umkehrung eines Wortes des Seneca zu sagen. Nachdem dieser im 106. Brief seinem Schüler Lucilius dargelegt hat, die menschlichen Affekte seien körperhaft, Materie, schließt er, mit Selbstironie den Einwurf seines Lesers vorweg nehmend, er pflege seinen Witz an Überflüssigem zu üben. Er leide, wie in allem, so in der Wissenschaft an mangelnder Selbstzucht: non vitae, sed scholae discimus. Und doch bleibt für den Schüler zunächst dies letztere richtig. Es wäre ja auch um die ganze glückliche Unbefangenheit seiner Jugend geschehen, wenn er immer an seine Zukunft denken und überlegen müßte, ob er das, was er lernt, auch einst einmal gebrauchen kann. Für ihn ist die Goethische Forderung des

Tages, zu lernen, wozu die Schule ihn anleitet, seine geistigen Kräfte wie die des Körpers zu üben und sich ihres Wachstums zu freuen, unbekümmert um jenes 'Banausentum, das überall nur fragt, was kaufe ich mir dafür'[32]). Jener echt hellenische Geist, der das Wissen rein um des Wissens willen suchte und liebte, ist immer noch eine der stärksten Erziehungsmächte unserer höheren Schulen, und ich kann mir nicht versagen, der eben erwähnten Rede von Wilamowitz noch ein paar weitere Sätze zu entnehmen. 'Wissenschaft ist freilich keine Knabenkost; aber gerade wenn der Knabe zum Jüngling reift, sehnt sich seine Seele nach dem Erhabenen und Ewigen, da gilt es, diesem Drang die rechte Richtung zu geben, in der sich der Jüngling dann mit freien Sittichen aufwärtsschwinge. Wenn er Vernunft und Wissenschaft verachten lernt, wird ihn der Teufel in das wilde Leben, in die flache Unbedeutendheit schleppen. Darum soll sich der gute Geist, der gute Eros seiner Seele bemächtigen, daß ihr die Sittiche wachsen, jener Eros, der auch in der Wissenschaft Mittler zwischen Himmel und Erde ist'[33]). Wenn es also, recht verstanden, für den Schüler mit Seneca heißt non vitae, sed scholae discimus, so ist es um so mehr Pflicht des Lehrers, dafür zu sorgen, daß die unzweifelhaft richtige Umkehrung des Wortes zu ihrem Rechte kommt. Das ist nicht etwa so gemeint, daß er in der Auswahl des Lehrstoffes und seiner Behandlung jenem Banausentum verfalle, das oben geschildert ward. Karl Reinhardt[34]) verlangt von unseren Lehrern, sie müßten immer mehr lernen, jede Arbeit, die sie mit ihren Schülern treiben, zu einem inneren Erlebnis für diese zu machen. Ich füge hinzu, daß diese Forderung voraussetzt, daß den Lehrern selbst ihre Unterrichtsarbeit immer wieder zum Erlebnis wird; das heißt aber, daß der Stoff bei seiner lehrhaften Darbietung und Gestaltung so wirkt, wie unmittelbar Erlebtes, seien es neue Sinneseindrücke oder Geisteserkenntnisse. Wie diese wird er dann Vorstellungen wecken, die, in früherem eigenen Erleben gewonnen, unter der Schwelle des Bewußtseins schlummern und um so eher erwachen, je lebhafter sie gewesen sind und je mehr Verwandtschaft sie mit dem Erwecker haben. Dem Lehrer also, der in diesem Sinne arbeitet, der als gereifter, gebildeter Mann ganz anders wie der Knabe in der Gegenwart steht und an den Lebensfragen seines Volkes mit Herz und Kopf teilnimmt, ergeben sich von selbst die Fäden, die seinen Stoff mit dem Leben verbinden. Daher kommt es auch, daß ihm bei solcher Tätigkeit der Stoff nie veraltet, daß er, dem wechselnden Inhalt des Zeitgeschehens und seines Vorstellungskreises entsprechend, ihm immer neue Seiten abzugewinnen weiß. Zur Zeit ist das stärkste Erlebnis von uns allen, jung wie alt, der Krieg und das Schicksal des deutschen Volkes; daran denke ich vor allem, wenn ich sage, das Leben müsse, wie die Wissenschaft, die innere Weiterbildung unseres höheren Unterrichts beeinflussen. Nicht als wenn nun jede Stunde mit bewußter Absicht gewissermaßen eine Kriegsstunde werden sollte: wie jede Absicht, die man spürt, würde das verstimmen und vielleicht das Gegenteil des Gewollten erreichen. Aber bei dem rechten Mann wird sich sein Erleben, das, was ihm die Seele zum Überlaufen füllt, mit der Kraft des Naturgesetzes geltend machen, das wir Ideenassoziation nen-

nen, und ihn viele Dinge von einer Seite ansehen lassen, die ihm bisher verborgen geblieben war. Und er darf sicher sein, daß sich einem solchermaßen belebten Unterricht die jugendlichen Herzen dankbar und begeisterungsfähig weit öffnen und mit rechter Entdeckerwonne Gedanken und Empfindungen erwachen fühlen, von denen sie bisher nicht gewußt hatten. Daß dem so ist, beweisen eine Reihe von Aufsätzen und Büchern, die in der Kriegszeit bereits erschienen sind.[35]) Ich will aus der Praxis des eigenen und fremden, von mir gesehenen Unterrichts diese Gedanken noch etwas näher erläutern, ohne mich dabei an eine systematische Folge und Vollständigkeit zu binden.

Wenn beim Kopfrechnen in jeder Stunde ein richtiges Exerzieren mit den unbenannten Zahlen stattfindet, ein förmliches Schnellkreuzfeuer von Frage und Antwort eröffnet wird, ohne daß dabei die praktische Anwendung sich geltend macht, so ist das gewiß eine treffliche Geistesübung, die den Jungen auch rechte Freude bereitet. Müssen darum aber auch die angewandten Aufgaben die vielfach hergebrachte Lebensfremdheit bewahren? Am Tage nach der ersten glücklichen Heimkehr der U-Deutschland hörte ich in der Sexta einer Oberrealschule von einem Volksschullehrer Folgendes: 'Wie heißt das Schiff, das gestern nach Bremen zurückgekommen ist?' Strahlende Gesichter, alle Finger flogen, und stolz erfolgte die Antwort: U-Deutschland. 'Was ist das für ein Schiff?' Ein Unterseeboot. 'Ein Kriegsschiff?' Nein, ein Handelsschiff. 'Was hat es uns denn gebracht?' Nickel, Gummi, Gold. 'Ist das wertvoll für uns?' Ja, denn wir haben Mangel

an Nickel und Gummi. Gold sammeln wir für die Reichsbank. Der Lehrer: 'An Nickel brachte das Boot etwa zwanzig Tonnen. Wie viel ist eine Tonne? Wie viel also 20 Tonnen? Das Pfund Nickel kostet so und so viel Mark. Wie viel also der Ztr? Wie viel die Tonne? Wie viel 20 Tonnen?' Die Summe wird aufgeschrieben, dann der Wert des Gummi in gleicher Weise berechnet und die Goldsumme dazu genommen. Als so der Wert der gesamten Ladung im Kopf gefunden war, schloß der Lehrer mit der fast jubelnd aufgenommenen Bemerkung: 'Das wäre ein netter Happen für die Engländer gewesen, wenn sie den gekriegt hätten'. Das Erlebnis des Lehrers war zu einem der Schüler geworden, und sicher haben sie am Mittagstisch zu hause davon erzählt.

In einer Sexta einer Realschule knüpfte eine Lehrerin ihre Beispiele an die Schülererfahrung in der Lebensmittelknappheit an. 'Die Pflaumen sind heute teuer. Was kostet ein Pfund?' 35 Pfg., 38, 40 andere. Die Antworten gaben ein genaues Bild der Marktlage. 'Was kosten 6, 8, 10 Pfd.? Wie viel Butter bekommen wir jeder?' 90 gr ist die erste Antwort, die sofort in 60 und 30 gr Margarine verbessert wird. 'Was kostet das Pfund? Wie viel also 60 gr? Du sollst für die Mutter eure Butter holen. Wie viel Karten habt ihr zu hause? Wie viel könnt ihr also bekommen? Wie viel Geld muß die Mutter dir mitgeben?' Und so gehts dann ähnlich mit der zustehenden Menge von Brot, Fleisch und Kartoffeln. Ich brauche wohl nicht besonders zu sagen, wie sehr das Interesse der Schüler dadurch geweckt wurde und wie hier ohne Absicht nebenher eine Fülle von staats-

bürgerlicher Belehrung zuströmte. Als das Rechenbuch nachher Aufgaben brachte, in denen man 30 Eier, das Stück zu 6 Pfg., haben konnte, war die Heiterkeit groß.

Wie sehr ein von solchen Gedanken geleiteter Unterricht dem Leben und der nationalen Erziehung dienen kann, das zeigt das Rechenbuch für höhere Knabenschulen von P. B. Fischer, Oberlehrer an der Oberrealschule in Berlin-Lichterfelde.[36]) 'Vorbereitet wurde es, wie der Verfasser im Vorwort sagt, während der letzten Jahre von Deutschlands friedlichem Wettbewerb mit den größten Nationen der Welt auf wirtschaftlichem Gebiet und niedergeschrieben in Deutschlands schwerster Zeit, dem ersten Jahr des großen Weltkriegs. Es versteht sich hiernach von selbst, daß sich das alles in den Aufgaben widerspiegelt, daß der Verfasser immer und immer wieder versucht hat, den Schülern von den verschiedensten Seiten vor Augen zu führen, zu welcher Größe sich das deutsche Volk durch den Fleiß der Väter emporgeschwungen hat, wieso es überhaupt möglich war, daß wir einer ganzen Welt von Feinden und ihren furchtbaren Kriegslisten trotzen konnten.' Da erfährt der kleine Sextaner schon gleich in dem Abschnitt, der ihm Additionsaufgaben mit benannten Zahlen bringt, wie die großen Schiffe der Hamburg-Amerika-Linie heißen und wieviel an Besatzung und Reisenden sie fassen; er hört von der eisernen Ration des Soldaten und dem täglichen Aufwand für die Feldverpflegung eines Regiments, von der Stärke des deutschen Heeres nach Truppengattungen und dem Bestand an Offizieren und Mannschaften, von den Riesensummen, die die Stadt Berlin für ihr höheres Schulwesen aufwendet,

von den Einnahmen des Deutschen Reiches mit ihren Hauptquellen und von den Ausgaben für Heer und Flotte, von der Zahl der Menschen, die in den kriegführenden Staaten leben. Und da sich die Zahlenangaben auf die große Zeit beziehen, die der Schüler selbst mit erlebt, so werden sie, mögen sie auch sonst bald nicht mehr stimmen, dauernden Wert behalten und das Buch zu einem vortrefflichen Hilfsmittel für den geschichtlichen und staatsbürgerlichen Unterricht machen.

Auch die Mathematik kann und sollte sich in ähnlicher Weise von dem stark flutenden Strom des Erlebens der Gegenwart befruchten lassen. Ich erwähne nur als Beispiel das Büchlein von E. Hamanka, Seminarlehrer in Köslin: Kriegsmathematik. Eine Sammlung einfacher Anwendungen aus der Geometrie.[37]) Da wird der Gebrauch des Kompasses, des Theodoliten und Sextanten für Richtungs- und Winkelmessungen erläutert und an Aufgaben geübt; da ist die Rede von Kroki und Peilung, von der Geschwindigkeit und Fahrtrichtung eines Luftschiffes, von Windmessungen und Sichtweite eines Leuchtfeuers, vom Torpedieren, von Fliegerbomben und Geschoßbahnen. Wie wird die manchen so wenig anmutende Mathematik freudige Mitarbeit erwecken, wenn sie so sich mit den Dingen verbindet, von denen tagtäglich die Zeitungen erfüllt sind und für die gerade die Jugend ein leidenschaftliches Interesse hegt! Ich bin darin ebenso wie in den Naturwissenschaften zu wenig bewandert, als daß ich es wagen dürfte, näher darauf einzugehen. Erlebt habe ich es jedenfalls auch, welch gespannte Teil-

nahme Unterrichtsstunden erweckten, in denen etwa von der Bereitung der Sprengmittel oder der Ersatzstoffe die Rede war.[38])

Während ich bisher in bewußter Beschränkung auf mein Thema die organisatorischen Fragen, die die äußere Fort- oder Umbildung des höheren Unterrichtes betreffen, nicht berührt habe, erscheint es mir zweckmäßig, bei der Geschichte einen Augenblick von diesem Grundsatz abzuweichen. Fr. Neubauer faßt sich am Schlusse seines Aufsatzes über dieses Fach in dem Norrenbergschen Sammelwerke[39]) dahin zusammen, daß 'die Gebrechen des Geschichtsunterrichts nicht durch Verschiebung der Lehraufgaben innerhalb der bisherigen Grenzen zu heilen sind, sondern nur durch eine Vermehrung der Stundenzahl; mindestens in einer der drei oberen und ebenso in einer der Mittelklassen, etwa in Untersekunda, muß sie um eine Stunde erhöht werden.' Andererseits erklärt Friedrich in dem schon erwähnten schönen Buche über den Geschichtsunterricht 'in dem Wunsche, sich von ausschweifenden Forderungen fern zu halten': 'Ein vierjähriger Oberkurs mit je 3 Wochenstunden dürfte den berechtigten Ansprüchen eines mannigfach reformierten Unterrichts genügen.'[40]) Diese vom sächsischen Standpunkt aus erhobene Forderung entspräche dem preußischen Zustand, der Neubauer als unheilbar erscheint. Der Widerspruch ist sehr lehrreich, zumal wenn man bedenkt, wie hoch Friedrich sein Ziel steckt und wie die eingehende Darlegung des Stoffes und seiner Durchnahme aus der jahrelangen Praxis eines Lehrers erwachsen

ist, der wie wenige sein Fach kennt und liebt. Mit gesundem Humor hat jemand neulich die Frage gestellt, wieviel Geschichtsstunden wohl die armen Jungen im Jahre 2000 nötig haben würden. Die Fülle der Ereignisse wächst unaufhörlich, und darum hat gerade der Geschichtslehrer immer wieder die Aufgabe, zu sichten und auszuwählen unter dem Gesichtspunkt dessen, was für das Leben der Gegenwart von besonderer Bedeutung ist.

Zunächst sollte man nicht übersehen, daß eine der Hauptaufgaben des Geschichtsunterrichtes, die Erweckung und Ausbildung des historischen Sinnes, doch von fast allen Fächern, insbesondere von den sprachlichen, gefördert wird. Notwendig ist nur, daß innerhalb eines Kollegiums die rechte Gemeinsamkeit der Arbeit erzielt wird, daß der Einzelne über den Zaun seines Faches hinüberblickt und es in der Schule nicht geht, wie in dem Schifflein des Uhlandschen Gedichtes, wo keiner kennt den andern. Hier kann vor allem die Arbeit unserer pädagogischen Seminare mit Aussicht auf Erfolg einsetzen. Die Rolle des braunen Weidgesellen, der das Horn zuerst sanft erschallen läßt, daß Flöte und Gesang, Ruder und Schifflein sich in die Harmonie einfügen, fällt dem Direktor zu. Sodann darf man wohl jetzt schon sagen, daß die staatsbürgerliche Belehrung, die vor dem Kriege bereits nachdrücklich gefordert wurde, in der Gegenwart wie in der nächsten Zukunft besondere Berücksichtigung verdient. Ich sage mit Absicht 'staatsbürgerliche Belehrung', nicht 'Erziehung'; denn diese zu leisten, ist nicht die Aufgabe eines einzelnen Faches, sondern die der gesamten Schularbeit. Und wenn unser Volk in diesen schweren Zeiten das große

Examen, das die Vorsehung über die Welt verhängt hat, besteht, so darf die Schule getrost ihren Anteil daran beanspruchen. Ich kann durchaus nicht in die Klagen derer einstimmen, die von einem erschreckenden Tiefstand des politischen Urteils unseres Volkes reden. Von Ausländern habe ich wiederholt mit höchster Bewunderung davon sprechen hören, was in diesen Tagen und Jahren der Kriegsnot an, wie besonders auch hinter der Front bei uns getan und getragen wird. Im ganzen genommen — von häßlichen Ausnahmen kann man getrost absehen — zeigt sich durchweg ein so klares Urteil von dem, was der Staat im Interesse des Ganzen von dem Einzelnen fordern darf, ein solch Kantisches Pflichtgefühl, namentlich auch in den untersten Schichten, die mit am schwersten leiden, daß gewiß keine andere Geschichtsepoche darin die unsrige übertrifft. Wenn über die Fragen der auswärtigen Politik vielfach Unklarheit geherrscht hat und herrscht und ein erbitterter Streit der Meinungen tobt, so liegt das einmal im Wesen dieser Politik, deren Aktenkenntnis in der großen Allgemeinheit, übrigens nicht bloß bei uns, immer nur beschränkt sein kann; andererseits liegt darin auch ein Antrieb zur Pflege der staatsbürgerlichen Belehrung. Dazu kommt, daß wir auch in der inneren Politik nach dem Kriege den schwersten Auseinandersetzungen entgegensehen müssen. Der uralte Streit über die Verteilung der Rechte im Staat, der die ganze bekannte Geschichte ausfüllt, wird, wenn die Streiter heimkehren, die für Haus und Herd geblutet haben, mit größter Schärfe entbrennen. Die schlimmste Gefahr droht hier von der Macht der Schlagworte, und darum ist es Pflicht

der Schule, ihre Zöglinge zur Klarheit über die Grundbegriffe zu fördern, ihnen Einsicht in das Wesen des Staates, seiner Lebensbedingungen und verschiedenen Formen zu geben. Wenn ich in diesem Zusammenhang besonders nachdrücklich auf den Wert der alten Geschichte hinweise, so kann ich mich dabei auf das Urteil eines so erfahrenen Mannes, wie R. v. Pöhlmann es ist, berufen. Gerade über die brennendste Frage, wie weit eine Demokratie möglich, erstrebenswert, oder gefährlich ist, hat er aus der Entwicklung der antiken Politik die beherzigenswertesten Lehren für die Gegenwart gezogen.[41]) Ich habe die Erfahrung gemacht, daß dabei von besonderem Nutzen die Lesung geeigneter alter Schriftsteller ist. Hier redet nicht der Lehrer, gegen dessen persönliche, im Geschichtsvortrag etwa sich bekundende Meinung der Schüler erfahrungsgemäß leicht mißtrauisch ist und opponiert, sondern ein Fremder aus ganz entlegener Zeit; und der Schüler kann, wenn er zum Nachschaffen der Gedanken und Erleben des Vergangenen durch Vergleiche mit unsern Zuständen angeleitet wird, die Lehren selber ziehen. Er weiß ja auch, da er hier einer abgeschlossenen Entwicklung gegenübersteht, was aus den Dingen geworden ist.[42]) Freilich verlangt die Berücksichtigung der alten Geschichte, daß wir rücksichtslos mit einem organisatorischen Irrtum aufräumen, der seit vielen Jahren die innere Entwicklung unseres höheren Unterrichts hemmt, mit dem nämlich, daß seine Gestaltung von den Berechtigungsfragen, insonderheit von dem Bedürfnis der sogenannten 'Einjährigen' beeinflußt wird. Über diese Dinge hat bereits vor vielen Jahren Ludwig Wiese mit klarem Scharf-

blick geurteilt; gerade jetzt, wo wieder vielfach die Forderung aufgestellt wird, man solle die höhere Schule ganz von dem Druck der Berechtigungen entlasten, verdienen seine Ausführungen wieder hervorgeholt zu werden. Er sagt:[43]) 'Die Vorstellung, als sei es die oberste Schulverwaltung, welche für den Militärdienst und die Zulassung zur Vorbereitung für praktische Berufsarten Berechtigungen gewähre, ist eine irrige. Wollte sie wegen der von dem ganzen Berechtigungswesen unzertrennlichen Übelstände die Schulen davon befreien, sie würde doch die Schätzung der von denselben ausgestellten Zeugnisse durch andere Ressorts niemals hindern können.' Folgerichtig heißt es vorher, die Schulverwaltung 'könne sich durch Rücksicht darauf in ihren eigenen Anordnungen nicht bestimmen und sich durch allerlei Ansprüche an die Einrichtung des Lehrplans, mögen sie von Behörden oder aus dem Publikum kommen, nicht davon abbringen lassen, die Idee der Schule fest im Auge zu behalten.' Ich brauche und kann hier nicht weiter verfolgen, was aus diesen m. E. unbestreitbaren Anschauungen für die Gestaltung nicht bloß des Geschichtsunterrichts sich ergibt.

Noch von einem anderen Blickpunkt aus gewinnt die alte Geschichte durch das, was wir erleben, erneute Bedeutung. Seitdem in den Weltkrieg die Balkanländer, Kleinasien und Ägypten mit hineingezogen worden sind, erhellen Altertum und Gegenwart einander in der überraschendsten Weise. Was sagen allein Gleichungen wie Durazzo — Dyrrhachium, Struma — Strymon, Saloniki — Thessalonike! Der Siegeszug unserer verbündeten Heere ist vom Trajanswall in der Dobrudscha

nicht aufgehalten worden. Den Hügel von Hissarlik umziehen Schützengräben, und leicht hätte dort ein neuer Trojanischer Krieg entbrennen können, wenn die Engländer und Franzosen ihren Gallipolifeldzug etwas anders eingerichtet hätten. Aus Kleinasien holten die römischen Bankherrn und Proconsuln unermeßliche Reichtümer heraus; das gibt gute Hoffnung, daß bei vernünftiger Wirtschaft, von deutschem Kapital und deutscher Arbeitskraft gestützt, dort eine blühende Zukunft erwartet werden darf. An der Westfront aber treten die Feldzüge Caesars wieder leibhaftig in die Erinnerung; aus seinen Angaben kann der Soldat dort an der Aisne noch heute gelegentlich Nutzen ziehen.[44]) Im Priesterwalde haben unsere 'barbarischen' Krieger ein schönes Denkmal des Hercules Saxetanus gefunden, des Beschützers der Steinbrüche, den wir schon aus zahlreichen Weihungen römischer Soldatenabteilungen kannten, die den Tuffstein aus dem Brohlthal holten.[45])

Daß der gegenwärtige Krieg zum wesentlichen Teile aus wirtschaftlichen Ursachen entstanden ist, war bei seinem Ausbruch wohl bei uns nicht so allgemein bekannt und klar, wie heute. In der ganzen Welt fast, nicht nur bei den einander bekriegenden Völkern, spürt es augenblicklich der Mensch am eigenen Leibe, wie sehr er in der täglichen Lebenshaltung von dem regelmäßigen, friedlichen Gang der Weltwirtschaft abhängig ist. So muß die staatsbürgerliche Belehrung über die innere Politik hinausgehen und insbesondere den wirtschaftlichen Fragen ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Abgesehen von der schon erwähnten Notwendigkeit, die auch die Knaben und

Jünglinge nicht verschont, haben die letzteren ein Recht darauf zu erfahren, wie es in diesen Dingen bei uns und bei unseren Feinden steht, wie es möglich ist, daß wir, abgeschnitten von dem Weltverkehr, doch durchhalten und was all die Maßregeln und Verordnungen, bei denen sie selbst mithelfen, für eine tiefere Begründung haben. Ich darf wohl statt weiterer Ausführungen auf die 'Deutschen Lebensfragen' verweisen, die ich im Verein mit meinem ehemaligen Amtsgenossen, dem Reichstagsabgeordneten Kuckhoff, herausgegeben habe.[46])

Dieser neuen, großen Unterrichtsaufgabe, die keine organisatorische Änderung erfordert, muß die Erdkunde in nachdrücklicher Weise zu Hilfe kommen. Schon von anderen ist es ausgesprochen worden, daß diese Wissenschaft durch den Gang der Weltereignisse gezwungen wird, ihren Blick neu einzustellen. Statt einseitig sich als Naturwissenschaft zu fühlen, muß sie wieder, wie früher, auf der Schule in engste Verbindung mit der Geschichte treten. Sie muß in wesentlicher Ergänzung ihrer bisherigen Aufgabe zeigen, 'welche geographischen Tatsachen und Gesetze den Ausbruch des Krieges, seinen Verlauf zu Lande und zu Wasser und seine Wirkung auf die Krieg führenden Staaten bedingt und beeinflußt haben.' Sie kann dabei auch andeuten, 'welche Ziele für die künftige deutsche Politik sich aus den geographischen Erörterungen ergeben.' Ich entnehme diese Worte dem Vorwort der 'Kriegsgeographie', die von den Herausgebern der Seydlitz'schen Geographie bearbeitet worden ist.[47]) Darin vermisse ich freilich die deutschen Kolonien.

Wenn ich nun auf das große Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts und seine Weiterbildung durch das Leben der Gegenwart eingehe, so beschränke ich mich aus Gründen, die nahe liegen, auf die altsprachliche Schriftstellerlektüre. Christa Gräfin v. Eickstadt-Peterswalde hat uns ein hübsches Bismarckwort aufbewahrt.[48]) 'Ich habe heute,' so sagte gelegentlich der Altreichskanzler, 'im Julius Cäsar gelesen, und habe dabei alles andere vergessen; höchst interessant, merkwürdig passend für die Jetztzeit, mit nationalliberalem Brutus.' In dem Geiste, der aus diesen Worten Bismarcks spricht, sollten wir auch mit unseren Schülern die Alten lesen. Dann wird im Augenblick und noch auf lange hinaus das große Erleben der Gegenwart dabei einen starken Einfluß ausüben. Eine Hausfrau erklärte mir neulich, sie verstände jetzt bei der herrschenden Lebensmittelnot und namentlich bei dem Mangel an Fett erst recht die Geschichte vom Krüglein der Witwe von Sarepta: der ging das Wesentliche der Nahrung, Mehl und Öl, nicht aus. Wie ganz anders erschallt heute unser Gebet: Unser täglich Brot gib uns heute! Ich habe vor kurzem an zwei griechischen Prosastücken aus Plato und Aristoteles gezeigt, wie die Gegenwart ein besonderes Verständnis und Interesse dafür bei Primanern erweckt: Dort, im Platonischen Gorgias, die leidenschaftliche Bekämpfung der Rhetorik, deren verderbliche Macht und moralfreie Handhabung durch unsere Feinde wir tagtäglich zu empfinden bekommen; hier die ewig wahren, unverrückbaren Lehren von der Entstehung, dem Wesen und Zweck des Staates und seinen Daseinsbedingungen, die den Jüngling gegen Phrasen und Schlagworte

zu feien vermögen.[49]) Zur Ergänzung dieser Darlegungen will ich an zwei Beispielen zeigen, daß auch die Dichter längst vergangener Zeiten die Gefühle und Gedanken der Gegenwartsmenschen mächtig zu erregen imstande sind.

Ich beginne mit Homer. Oft genug hatte ich in Friedenszeiten mit der Prima das 16. Buch der Ilias, die Patroklie, gelesen und war meist über die ausführlichen Kampfschilderungen schnell hinweggegangen. Wie gewann das aber mitten im Kriege Leben und nahm ein ganz neues Gesicht an! In den Schiffen liegen, so sagt Patroklos V. 25ff. zu Achill, die besten Helden, verwundet 'durch Schuß oder Hieb;' 'um sie bemühen sich die Ärzte, die heilmittelreichen.' Da hatten wir das griechische Feldlazarett. Patroklos will mit den Myrmidonen den Griechen zu Hilfe eilen: 'Leicht werden wir, nicht ermüdet, die erschöpften Männer mit Hurrah zur Stadt stoßen von den Schiffen und Baracken.' Von 'Stoß-' und 'Sturmtruppen' hören wir fast täglich heute im Heeresbericht. Wie anschaulich wird dann der Sturmangriff nachher geschildert V. 259ff. 'Den Wespen am Wege gleich, die Knaben aufgestört haben, ergossen sich die Myrmidonen aus den Schiffen, und nicht endenwollendes Hurrah erscholl *βοὴ δ'ἄσβεστος ὀρώρει*.' Von den Rossen des Achill, dem 'Falben' (*Ξάνθος*) und dem 'Schecken' (*Βαλίος*) werden V. 149ff., wie es heute auch in unseren Rennställen Brauch ist, die Eltern angegeben; sie stammen von der Stute 'Schnellfuß' (*ἄρπυια Ποδάργη*) und dem Zephyrwind; kein Wunder, daß sie ausgezeichnete Tiere sind. Das Beipferd ist der 'Springer' (*Πήδασος*), ein Beutestück aus dem Stall des Aetion. Des breiteren werden die fünf Gruppenführer mit Namen, Herkunft und bezeichnenden Einzelzügen (V. 168ff.) aufgezählt. Wie interessieren wir uns heute auch für die Generale unseres Heeres; jeder kennt die Hindenburg und Ludendorf, die Mackensen und Falkenhayn und all die anderen, die in den Heeresberichten häufig genannt werden. Auch Genaueres weiß man von ihnen, und von den neuen Helden, den Weddigen, Immelmann, Boelcke, erzählten die Zeitungen Ausführliches über Eltern, Familie- und Lebenslauf. Als die Myrmidonen fertig zum Abmarsch angetreten sind, hält ihnen Achill zunächst eine Ansprache, so wie es jetzt bei Freund und Feind vor wichtigen Ereignissen geschieht. Wenn dann (V. 212ff.) die geschlossenen Reihen der Truppe mit der Mauer eines hohen Hauses verglichen werden, die der Gewalt der Stürme wehrt, so dachten wir daran, wie oft bei uns gesagt wird, unsere Feldgrauen ständen in West und Ost wie eine Mauer, die der Feind vergebens zu durchbrechen suche. Und nun erst, nachdem der Kampf entbrannt ist, die lange Reihe der Verwundungen (V. 284ff.), die uns früher so wenig zu sagen vermocht hatte. Wie lasen wir jetzt ernst und aufmerksam die Einzelheiten der Schilderung, von Schüssen in die Schulter, den Unterleib, den Nacken, den Mund, vom Bruch des Oberschenkels und Verlust des Armes. Wohl mancher dachte an Trauriges, das den nächsten Verwandten oder Freund getroffen oder an die täglichen Bilder der Straßen, in denen so viele Verwundete auffielen. Bei einzelnen Szenen kommt ein grimmer Humor des

Dichters zum Durchbruch. Lykon schlägt (V. 339ff.) den Peneleos mit dem Schwert unterm Ohr durch den Nacken durch, daß der Kopf nur noch an einer dünnen Haut zur Seite baumelt. Patroklos stößt dem Thestor, der sich ängstlich in seinen Wagen geduckt hat, die Lanze in die rechte Backe, durch die Zähne hindurch und holt den so aufgespießten über den Wagenrand heraus, wie der Fischer auf dem Felsvorsprung am Meer einen geangelten Fisch aus dem Wasser zieht. Dem Wagenlenker des Hektor, dem Kebriones, zerschmettert er (V. 737ff.) mit einem Stein die Stirn, daß die Augen zu Boden fallen und er kopfüber 'einem Tauchvogel gleich' vom Wagen stürzt. Da höhnt noch Patroklos: 'Der Tausend, das ist ein gewandter Kerl; wie leicht der den Kopfsprung macht. Gewiß, wäre er mal auf dem fischreichen Meer, einer großen Mannschaft würde der Kerl mit Austernsuchen den Hunger stillen können; vom Schiff spräng er ja, wenn auch schwere See wäre. So leicht macht er jetzt auf festem Boden vom Wagen herab den Kopfsprung. Wahrhaftig, auch unter den Troern gibts famose Taucher.' Von selber erinnerten solche Stellen an den Geist unseres Waltherliedes, wo nach dem blutigen Kampf die Helden bei einander sitzen und mit gutmütigem Spott über die bösen Gliederverluste scherzen, die sie erlitten haben. So mußten wir auch bei der Schilderung des Endes des Patroklos an Siegfrieds Tod denken: wie dieser wird er heimtückisch aller Waffen beraubt, bevor der tödliche Streich ihn trifft; aber selbst vor den beiden todwunden, waffenlosen Helden flieht ängstlich der Angreifer (V. 814). Wie packend sind endlich

die Bilder vom Eintritt des Todes! Nur wer hat sterben sehen, versteht ganz das *τέλος θανάτοιο κάλυψεν ὀφθαλμοὺς ῥῖνάσ θ'* (V. 502); auf Nasen und Augen legen sich zuerst die Todesschatten. Sarpedon, der Zeussohn, fällt, ins Herz getroffen, wie eine Eiche oder eine Pappel oder eine schlanke Fichte, die in den Bergen die Zimmerleute mit frischgeschärften Beilen gefällt haben (V. 481ff.). Mancher der Schüler konnte aus eigener Anschauung die Plastik dieser Schilderung vom Sturz des 'baumlangen' Recken empfinden. *Τύμβος* und *στήλη*, Grabhügel und Steinplatte darauf, sind das Ehrenrecht der Toten (V. 457); wie zahllose solcher Hügel mit dem schlichten Birkenkreuz darauf zeugen in West und Ost und Süd in Feindesland von denen, die für uns starben. Als ein starker Trost erscheint uns dann das wundervolle Bild des Dichters von den Zwillingsbrüdern Tod und Schlaf (V. 678ff.), die den toten Göttersohn schnell forttragen und niederlegen in seiner Heimat, nachdem Apollo selbst ihn gewaschen, mit Ambrosia gesalbt und in ambrosische Kleider gehüllt hatte. Ich kann hier nicht ausführen, wie dieser Gedanke des jonischen Sängers durch die Jahrtausende lebendig geblieben ist bis in unsere Zeit.

Wenn so schon das Einzelne der Homerischen Schilderung durch die Gegenwart neues und rechtes Leben gewann, so erschloß sie auch die Erkenntnis eines wesentlichen Zuges der ganzen Dichtung. Sie kann nur in einer kriegsbewegten Epoche entstanden sein; die zahlreichen Kampfszenen setzen einen Dichter und ein Publikum voraus, das, wie wir, den Krieg aus eigenem Erleben kennt, das seine Freude an den Waffentaten hat und, ohne Zufälle zu bekommen,

Blut fließen sehen kann. Auf den Burgen der kampfesfrohen Ritter sind die Lieder erklungen, wo man all die edlen Geschlechter kannte und wohl selbst sich von einem derselben herschrieb. Gewiß soll auch der Primaner an den Wiederholungen, dem Formelhaften u. a. erkennen, daß hier eine konventionelle, stilisierte, von langer Übung gebildete Dichtersprache vorliegt, die aber trotzdem vor solchen Zuhörern ihre Wirkung nicht verlor. Wenn ferner die athenischen Knaben den Homer auswendig lernen mußten, wenn Teile davon an den höchsten nationalen Festen vorgetragen wurden, so zeugt das wieder von einer Zeit, die im Kampf des Mannes für Vaterland und Freiheit das höchste sah. Später, als der Niedergang kam, trat die Festrede an die Stelle. Die ganze Größe des Dichters geht aber, wenn man von den prächtigen Naturbildern der Gleichnisse absieht, auch schon dem Primaner auf, der am Eingang des Kriegsgesangs der Patroklie das Gespräch der beiden Freunde liest, aus dem ich nur eines herausgreife. Heiße Tränen ob der Not seiner Landsleute vergießend kommt Patroklos zu Achill, so daß selbst dessen hartes Herz Mitleid faßt. 'Warum in Tränen, mein Patroklos, wie ein kleines Mädchen, das neben der Mutter herläuft und verlangt, sie solle es aufnehmen, sich am Rock haltend, und die eilende zurückhält; weinend blickt es sie an, damit sie es aufnimmt; dem gleich vergießest du, Patroklos, die schwellende Träne.' Welch ein überlegener Humor; wie ist das Kinderbild von der Straße gesehen. Und wie ist der Achill mit den unnahbaren Händen durch dies Bild menschlich gezeichnet! Das Alltägliche mit dem Glanz der Poesie zu umkleiden vermag nur der wahrhaft große Dichter; wir dachten dankbar auch an Goethe, Gottfried Keller, Raabe und Reuter.

Von Homer zu Horaz, für dessen Gegenwartswert schon allein die Tatsache spricht, daß viele ehemalige Gymnasiasten ihn noch lesen und schätzen, wenn sie längst ihren sonstigen lateinisch-griechischen Schulsack abgelegt haben. Horaz als Erzieher — darüber ließe sich ein eigenes, nicht zu kleines Kapitel schreiben; ich greife hier nur einen einzelnen Punkt heraus, der scheinbar ganz vom Wege abliegt. Das Säkularlied stellt an die Spitze den Gedanken, der aller Herzen am nationalen Festtag bewegt, das heiße Gebet, das im deutschen Herzen entsprechend widerhallt: 'Möchte der Sonnengott nichts Größeres erschauen können als die Stadt Rom.' Unmittelbar daran schließt sich die Bitte an die Geburtsgöttin um Schutz der Mütter, Gedeihen der Nachkommenschaft und Segnung der Kaiserlichen Ehegesetzgebung. Die Frage, ob und wie diese beiden Gedanken zusammenhängen, haben meine Primaner immer selbst beantwortet. Die Größe und Macht eines Staates hängt von dem gesunden Nachwuchs der Bevölkerung in erster Linie mit ab, und damit stand es in der Zeit des Augustus bedenklich schlecht. Der gefährlichste Feind ist dabei nicht etwa der Krieg, sondern der Geburtenrückgang, und die Schüler wissen wohl, daß, wenn man sonst in dieser Frage stets auf Frankreich hinzuweisen pflegte, wir jetzt diesen grimmigen Feind im eigenen Land haben. Man hat bekanntlich berechnet, daß 1930 bei uns derselbe Zustand wie in Frankreich eingetreten sein wird, falls nicht ein völliger Umschwung erfolgt. Aus der Geschichtsstunde war den Schülern bekannt, daß Augustus mit gesetzlichen

Maßnahmen, der lex Julia de maritandis ordinibus, dem Übel steuern wollte, durch Erleichterung der Eheschließungen, Belohnung der kinderreichen und Belastung der kinderarmen oder kinderlosen Bürger. Daher das Gebet des Dichterchores: 'Segne, Göttin, die Beschlüsse der Väter über die Vermählung der Frauen und das Ehegesetz, das reichen neuen Nachwuchs bringt.' Zu der Zeit, als wir das zuletzt lasen, hatte im Regierungsbezirk Düsseldorf auf Veranlassung seines Präsidenten ein großzügiges Unternehmen eingesetzt, das mit ähnlichen Mitteln zunächst auf privatem Wege dem gleichen Ziele zustrebte. Ich konnte aus eigener Mitarbeit darauf hinweisen. Grade jetzt erleben wir es mit, daß auch bei uns die staatliche gesetzliche Fürsorge sich der Frage annimmt. Aber ebenso klar ist, daß mit diesen äußeren Hilfsmitteln der Kernpunkt unberührt bleibt; es bedarf einer völligen sittlichen Erneuerung unseres Volkes. Einer der besten Sachkenner der Gegenwart, der hervorragende Gynäkologe der Berliner Universität, Prof. Bumm, hat am 15. Oktober 1916 in seiner Rede zum Antritt des Rektorates das klar ausgesprochen. 'Wer das ändern und bewirken will, daß die Last des Kinderreichtums von Arm und Reich wieder gerne, mit Freuden und mit Stolz getragen wird, muß auf diesem Gebiet einen Umschwung in dem Denken und Fühlen der Massen herbeiführen und dem krassen Materialismus, bei dem wir vor dem Kriege angelangt waren, eine Bindung des Lebens durch höhere innerliche Ziele entgegenstellen können. Vielleicht, daß die gewaltige Erschütterung durch den Krieg, der Einfluß der Millionen, die aus der Front mit Erlebnissen

ohnegleichen und einer neuen Lebenswertung zurückkehren, die Läuterung von den Schlacken zu Wege bringt, die eine allzu üppig und einseitig sprossende Kultur in der Volksseele hat entstehen lassen.' [50]) Wie viel tiefer erfaßt man aus solcher Überzeugung heraus die Worte des Horaz im zweiten Teil seines Liedes: 'Wenn Rom euer Werk ist, ihr Götter, dann gebt der Jugend reine Sitten, gebt dem Volk des Romulus Macht und Nachwuchs und jegliche Zier.' Auf das neue, junge Geschlecht setzt er seine Hoffnung, gerade so wie wir, und ein bester Teil von ihm sind die Primaner, die seine Verse lesen. Es bedarf gar keiner besonderen Nutzanwendung; die Predigt des Venusiners spricht eindringlich genug für sich allein und gibt eine 'sexuelle Belehrung', wie sie wirksamer kaum einzurichten ist. Einmal darauf aufmerksam geworden, finden nun die Schüler selbst, daß Horaz oft ähnliche Gedanken wiederholt. Immer wieder eifert er gegen Reichtum und Üppigkeit, den 'krassen Materialismus' seiner Zeit. Ein ergreifendes Gemälde von der Sittenlosigkeit weiter Kreise entwirft die sechste Römerode: 'Aus dieser Quelle ist der Schaden in Vaterland und Volk geflossen.' Einzelne Züge, wie die Vorliebe der Mädchen für die lockeren jonischen Tänze, erinnern wieder unmittelbar an eben vergangene Mißbräuche unserer Tage. Demgegenüber stellt er seiner Jugend als Ideal zur Nachahmung das abgehärtete, einfache Bauerngeschlecht hin, das den Pyrrhus und den Hannibal überwand. Und aus tiefster Herzensempfindung strömen dann später die Klänge, mit denen er in der 5. Ode des 4. Buches im Namen seines Volkes dem Kaiser huldigt, dankbar für die neue Zeit, die

er heraufgeführt hat. 'Kein Ehebruch befleckt das reine Haus; Sitte und Gesetz haben den makelvollen Frevel gebändigt; man lobt die Mütter ob der ähnlichen Kinderschar, der Schuld folgt die Strafe unzertrennlich auf der Ferse.' Man muß mit beiden Füßen in der Gegenwart stehen, wenn man diese Poesie ganz empfinden und würdigen will.

Es dürfte vielleicht Wunder nehmen, daß bisher vom Deutschen noch keine Rede gewesen ist, von dem Fach, das die Lehrpläne von 1901 neben der Religion und Geschichte das erziehlich bedeutsamste nennen. Aber gerade auf diesem Unterrichtsgebiete hat seit einigen Jahren eine starke Bewegung eingesetzt, die im Grunde von denselben Gedanken und Forderungen getragen wird, die ich hier vertrete. Ausgehend von einem umfassenden Begriff der Deutschkunde und in engstem Anschluß an die Wissenschaft will sie dem Unterrichte neues, reicheres Leben erwecken und so den Schülern 'den Willen zu hingebender und freudiger Mitarbeit an den Aufgaben unseres Volkes stärken.' Diese letzten Worte sind der Eingabe entnommen, die der Deutsche Germanisten-Verband im verflossenen Jahr an die deutschen Regierungen behufs Neuordnung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen gerichtet hat.[51]) Ich stimme ihr durchaus nicht in allem bei und halte z. B. die Forderung der Stundenvermehrung und die ihr gegebene Begründung nicht für richtig. Trotzdem begrüße ich die ganze Bewegung und glaube bestimmt, daß daraus ein starker Antrieb für die innere Weiterbildung nicht nur des deutschen, sondern vielleicht sogar des

gesamten Unterrichts sich ergeben wird. Nach diesem allgemeinen Urteil werden die folgenden, mehr kritischen Ausführungen nicht mißverstanden werden. In dieser Frage darf vor allem das eine nicht übersehen werden, daß der Schüler zu diesem Unterricht einen wesentlichen Teil des Stoffes und das Handwerkszeug zu seiner Bearbeitung schon mitbringt und von anderen Fächern geliefert bekommt. Es handelt sich einmal um die tiefere Erkenntnis der Muttersprache, die ihm von klein auf vertraut ist, die er nicht, wie die Fremdsprachen, nur in wenigen Wochenstunden handhabt. Zu Hause und auf der Straße, in den Unterrichtsstunden und Pausen dient sie ihm willig und mühelos zum Ausdruck alles dessen, was ihm Herz und Kopf füllt. Der größte Teil der Schwierigkeiten, die das Verstehen der Geisteserzeugnisse fremder Völker hemmen, fällt beim Lesen deutscher Dichter und Denker fort, und gerade der fremdsprachliche Unterricht leitet den Schüler dauernd dazu an, wie er in rechter Weise, d. h. gründlich lesen soll. So ist ihm hier in weitestem Umfang die Möglichkeit zur Selbstarbeit gegeben, und diesen Umstand hat sich die Methodik des Faches immer wieder klar vor Augen zu halten. Der vortreffliche Hiecke, der als erster für eine planvolle Behandlung des deutschen Unterrichts eintrat[52]), hat ihm doch wohl wider Willen mit seiner Grundanschauung geschadet, die Art der Behandlung der alten Schriftsteller müsse auch für ihn gelten. Hinzugekommen ist dann noch die emsige Arbeit der Anhänger der Herbartschen Schule, wie sie in den Lehrproben und Lehrgängen niedergelegt ist. Als Ergebnis dieser Meinungen und Bestrebungen hat

sich herausgestellt, daß zu viel erklärt und zu wenig gelesen wird, daß bei den Zöglingen sich die Ansicht festsetzt, sie hätten die Klassiker auf der Schule gehabt und brauchten nachher nicht mehr darnach zu greifen. Demgegenüber sollte und darf der Deutschlehrer die eigene Tätigkeit der Schüler in stärkstem Maße beanspruchen, und die behördlich vorgesehenen Arbeitspläne müßten auf der Oberstufe weitgehend Rücksicht darauf nehmen und die erforderliche Zeit zu Hause schaffen. Der Schule fällt dann im wesentlichen die Anleitung und Leitung zu. Sie gibt die Gesichtspunkte an, nach denen zu lesen ist und lehrt und gewöhnt die Schüler, das mit der Feder in der Hand zu tun. In einem besonderen Heft, das für die ganze Oberstufe reicht, verzeichnen sie die gelesenen Werke, fassen z. B. den Inhalt der Dramen in Form eines Scenariums zusammen, dessen Muster ihnen etwa Schiller in den nicht ausgeführten Teilen des Demetrius gibt. In den Handexemplaren, die heute so billig zu haben sind, streichen sie mit festgestellten Zeichen die Stellen an, die ihnen gefallen und die für die Entwicklung der Handlung und der Charaktere von Bedeutung sind. Leicht und schnell wird so der Stoff zusammengebracht, der für die gemeinsame Besprechung in der Klasse erforderlich ist. Festliche Augenblicke müssen es sein, wenn hier besonders schöne Stellen von befähigten Sprechern vorgetragen werden. Eine Hauptarbeit aber bleibt es, möglichst viel von dem Besten unserer Literatur auswendig lernen zu lassen. Ich kann mir denken, daß in einer Untersekunda der Glocke Genüge geschieht, wenn in ein paar Stunden das Unentbehrliche über den Glockenguß und die äußere

Form des Gedichtes gesagt und dasselbe ganz auswendig gelernt und so schön wie möglich vorgetragen wird. Auf der Prima muß sie sowieso noch einmal in Verbindung mit der kulturhistorischen Dichtung Schillers berührt und kann dann auch viel tiefer gewürdigt werden. Vor allem aber sollten wir uns hüten, auf der Schule bereits ein restloses Verständnis unserer großen Dichter erzielen zu wollen. Das erstickt ja gerade ein späteres Verlangen darnach; nicht Sättigung, sondern Hunger zu erwecken muß hier unser Ziel sein, das, was Perikles stolz seinen Athenern nachsagt, das *φιλοκαλεῖν*, die Liebe zum Schönen, zur Kunst.[53]) Eine besondere Stütze findet ein solcher Unterricht in der freien Tätigkeit, wie sie in den literarischen Schülervereinen erblühen kann; wer das Maß der Lektüre kennt, das in einem solchen, von Begeisterung erfüllten und von der teilnehmenden Kenntnis eines Lehrers geförderten Kreise bewältigt wird, der wird zugeben, daß auch sehr weitgehende Forderungen auf diesem Wege befriedigt werden können. So wird es sich z. B. erreichen lassen, daß das ganze Obersekundajahr im wesentlichen dem Mittelhochdeutschen zufällt; was sonst von neuhochdeutscher Literatur dieser Klasse zugewiesen wird, wäre privatim zu lesen und in wenigen Stunden zu besprechen. Beherzigt man dabei, daß es nicht gilt Germanisten heranzubilden, so wenig wie das Gymnasium klassische Philologen auszubilden hat, so wird man 'von der Prosa unserer mittelalterlichen Rechtsquellen, unserer geschichtlichen und religiösen Denkmäler' absehen, dagegen wohl 'von dem Besten seiner Äußerungen in volkstümlicher und höfischer Epik, im Minne-

sang eine bezeichnende Auswahl in der Ursprache lesen können.'

Eine wesentliche Förderung erwächst dem deutschen Unterricht aus dem Aufsatz, gegen dessen üblichen Betrieb freilich seit Jahren, wie ich glaube mit Recht, manch scharfes Wort gerichtet worden ist. Wer in der Lage war, viele Abiturientenarbeiten zu lesen, wird doch oft recht enttäuscht gewesen sein, sich aber auch angesichts der gestellten Themata manchmal gefragt haben, was er selbst in 5 Stunden darüber hätte schreiben können. Andererseits können in der Regel selbst Schüler, die formal nicht besonders begabt sind, über Fragen, die sie sachlich völlig beherrschen, sich klar und lesbar äußern. Die Bildung des Stils ist ja gar nicht allein durch die nicht so zahlreichen Aufsätze zu erzielen. Er wird, abgesehen von dem Einfluß der steten und umfassenden Lektüre guter deutscher Muster, vor allem durch richtig geleitetes Übersetzen aus den Fremdsprachen gefördert; wer das bestreitet, der lasse es sich von einem unbestrittenen Meister der Sprache, wie Cicero es war, versichern.[54]) Dazu muß immer wieder die Mahnung erhoben werden, daß jede Unterrichtsstunde eine deutsche sei, indem nicht nur der Lehrer selbst für sich guten deutschen Ausdruck zur Ehrenpflicht macht, sondern ihn auch von seinen Schülern verlangt; für den Gesamtertrag der Stunde wird das in jeder Beziehung ein Segen. Erst wenn etwas seine klare und richtige sprachliche Form gefunden hat, ist es auch völlig klar gedacht. Ich meine nun, daß dann neben den kurzen, häufig zu machenden Sacharbeiten der deutsche Aufsatz, mindestens der Oberstufe,

bei geringerer Zahl sich größere Aufgaben stellen sollte, Aufgaben, die den Schüler zu umfassender Lektüre nach einem bestimmten Gesichtspunkt, zur Sammlung, Sichtung und unausgeklügelten Ordnung des Stoffes veranlassen und die die Fähigkeit haben, ihm das Herz so zu füllen, daß der Mund ihm überläuft. Wer in Verlegenheit um solche Themata ist, der lasse sich von Sprengels Vortrag über die deutsche Kultureinheit im deutschen Unterricht[55]) anregen. Es ist keine Gefahr, daß die landläufigen Aufsatzbücher und -Fabriken dabei helfend eingreifen.

Der deutsche Sprachunterricht hat, wie schon oben gesagt wurde, den großen Vorteil, daß der Schüler zu ihm das Material in reichstem Maße mitbringt. Es gilt nur, ihn sehen und beobachten zu lehren, ihm die Augen zu öffnen für das wunderbare Leben, das seine Muttersprache erfüllt und stetig weiterbildet, ihm zu helfen, was ja aller Methodik tiefster Sinn ist, die richtigen Fragen an den Stoff zu stellen. Es wäre verwegen, nach Rudolph Hildebrands schönem Buch[56]) darüber noch viele Worte zu verlieren. Ich meine nur, daß die genaue Kenntnis desselben jedem Lehrer, nicht nur dem der Sprachen, zu Pflicht gemacht werden sollte und bedauere, früher nicht für Seminararbeiten Aufgaben, wie diese, gestellt zu haben: 'Was kann der naturkundliche, der mathematische, der geschichtliche, der erdkundliche Unterricht von R. Hildebrand lernen?' Gegenüber der Eingabe des Germanistenbundes möchte ich nur das eine noch betonen, daß um so mehr im Geiste Hildebrands deutscher Sprachunterricht gegeben werden kann, je gründlicher die

Kenntnis fremder, namentlich die der alten Sprachen ist. Um so fruchtbarer und reicher vermag hier das beste Mittel der Erkenntnis, der Vergleich, gehandhabt zu werden. Gewiß bin auch ich der Meinung, daß 'der fremdsprachliche Unterricht überall nach Möglichkeit von den Verhältnissen der deutschen Muttersprache ausgehe', folgere aber darum doch nicht, daß 'er erst dann beginnen solle, sobald die in die höhere Schule eintretenden Schüler sich in gemeinsamer Arbeit eine einigermaßen breite, gleichmäßige Grundlage an deutschen Sprachkenntnissen erworben haben'.[57]) Mit Verlaub! Die angehenden Sextaner sind deutsche Jungen von 9—10 Jahren, die mehr deutsch können, als ihr Lehrer Latein oder Griechisch, Französisch oder Englisch. Alfred Biese hat auf der 23. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Frankfurt a. M. gesagt: 'In den zwei (!) Stunden der Tertia ist das, was die Lehrpläne fordern, nicht zu leisten; zumeist kommt die so wichtige Wortbildungslehre zu kurz; auch in den oberen Klassen ist keine Stelle mehr für sie.'[58]) Dieser Stoff umfaßt in der Mensingschen Grammatik 14 Seiten; von der Wortbildung ist in den fremden Sprachen vorher eingehend die Rede gewesen. Die Mittel derselben sind die gleichen wie im Deutschen. Wie nachher beim Mittelhochdeutschen, so ist, namentlich auf dem Gymnasium beim Griechischen im Homer, andauernd davon die Rede, und das müßte doch ein ganz schlechter Lehrer sein, der nicht immer dabei auf die Muttersprache hinwiese. Ich habe in vieljähriger Praxis gefunden, daß die Zeit in der Obertertia zur Zusammenfassung der Erscheinungen,

wie sie Mensing z. B. bietet, sehr wohl ausreicht und führe das hier nur darum wieder an, um zu zeigen, daß zu einer inneren Weiterbildung des Unterrichts nicht gleich organisatorische Änderungen erforderlich sind.

Das, was uns vor allem not tut, — und darin stimme ich wieder mit den Wortführern der Germanisten überein — ist eine bessere Vor- und stete Weiterbildung der Lehrer für dieses Fach. Je gründlicher einerseits ihre wissenschaftliche Erziehung, und je klarer und vorurteilsfreier andererseits ihr Blick für das pädagogisch Notwendige und Mögliche ist, um so maßvoller werden die Forderungen sein, um so eher wird die Gefahr vermieden werden, die jetzt noch von einem einseitigen, soll ich sagen, gekränkten Fachinteresse droht. In dankenswerter Weise hat die Unterrichtsverwaltung 'Deutsche Abende' im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet, und ich kann nur dringend raten, die acht Vorträge[59]) nicht ungelesen zu lassen. Ich habe starke Anregungen für alle Seiten des deutschen Unterrichts daraus geschöpft und dabei auch wieder gesehen, was ich vorher schon wußte, wie vieles in der Wissenschaft selbst noch im Fluß ist und wie unratsam es wäre, jetzt schon den Fortschritt in grundlegenden Umwälzungen zu suchen. Ausführliche, lehrplanmäßige Vorführung und Gestaltung dessen, was man bessern oder ändern will, Umschau nach der Hilfe, die alle anderen Fächer dem Deutschen schulden, Schaffung entsprechender Hilfsbücher — das sind die Aufgaben, die vorerst gelöst werden müssen. Sie sind groß und würdig genug. Endlich aber sollte die germanistische Bewegung davon abstehen, das 'Deutsch-nationale' gewissermaßen

für sich allein in Erbpacht zu nehmen. In einer Zeit, wo die Schüler aller höheren Lehranstalten ihr junges Blut und Leben mit einer Begeisterung und einem Pflichtgefühl ohnegleichen dem geliebten deutschen Vaterland hingeben, kann so etwas nur verletzen und die unbedingt nötige Einheit und Gemeinsamkeit der Arbeit an der Weiterbildung dieser Schulen nur stören. 'Deutsch ist nicht bloß deutsche Literatur und Geschichte, sondern der ganze Geist, in dem wir lehren und arbeiten.' So sagt E. Spranger treffend in Anknüpfung an Kerschensteiners briefliche Äußerung, er wolle in einer mathematischen Stunde, ja, wenn es not tue, am Chinesischen Deutsch empfinden lehren.[60])

Aufgabe der höheren Schule ist nicht bloß der Unterricht, sondern auch die Erziehung. Schon oben wurde zwar hervorgehoben, daß diese beiden Dinge auf einander angewiesen sind; die stete innere Weiterbildung des Unterrichts durch Wissenschaft und Leben kommt auch der Erziehung zu Gute. Aber damit ist die Förderung der letzteren noch nicht erschöpft; es gilt hier vor allem, die Jugend des Oberlehrerstandes zu erfassen, unseren Nachwuchs in richtiger Weise zu ergänzen, vorzubereiten und weiterzubilden. Zu ergänzen also zunächst. Es ist soviel heute vom 'Aufstieg der Begabten' die Rede; ich möchte in Anlehnung an dieses Wort nachdrücklich vom 'Eintritt der Begabten' in den Beruf des Oberlehrers reden. Jeder Kenner der Verhältnisse weiß, daß dieser sich im wesentlichen aus den unteren und mittleren Kreisen ergänzt, und das hat gewiß seine Vorteile, von

denen ich nicht weiter zu sprechen brauche. Aber ebenso erwünscht, ja notwendig für das Erziehungswerk ist es, daß in den Kollegien die richtige soziale Mischung erreicht wird, daß weit mehr als bisher auch solche junge Leute darin eintreten, die von der Kinderstube an mit den Lebensgewohnheiten und Anschauungen der Kreise vertraut sind, aus denen ein beträchtlicher Teil der Schüler stammt. Nicht nur die Kinder, auch die Erwachsenen erziehen einander. Es gibt in den Familien namentlich der höheren Beamten und Offiziere so viele Jünglinge, die Neigung und Beruf für das schöne Amt des Oberlehrers haben und die nur darum davon zurückgehalten werden, weil diesem zur Zeit noch die staatliche und gesellschaftliche Anerkennung und Achtung fehlt, die den äußerlich gleich stehenden Staatsdienern zuteil wird. Angenehm ist es ja für einen Standesgenossen nicht, davon zu reden, weil es scheinen könnte, man spräche pro domo. Aber da es sich um ein hohes Staatsinteresse handelt, so muß die Scheu davor hintangesetzt werden. In Titel- und Ordensfragen berührt die Empfehlung idealer Geringschätzung solcher Äußerlichkeiten besonders eigentümlich, wenn sie von Leuten kommt, die selber diesen Dingen gar nicht gleichgültig gegenüberstehen. Es ist nun einmal auf Erden und bei Menschen so, wie der alte Cicero[61]) sagt: Honos alit artes, omnesque incenduntur ad studia gloria iacentque ea semper, quae apud quosque improbantur. Außerdem hängen mit diesen Äußerlichkeiten doch auch ganz wesentliche Dinge zusammen; so beeinflußt, um nur eins zu nennen, die gesellschaftliche Stellung in hohem Maße das conubium, und

daß dieses wiederum eine große Rolle in der Ausübung des Erzieheramtes spielen kann, ja muß, wird kein Einsichtiger bestreiten.

In der Frage der Vorbereitung und Weiterbildung unserer jungen Lehrer scheint es mir nach wie vor geraten, vor einer gerade bei uns Deutschen leicht vorherrschenden Überschätzung des Wissens zu warnen. Die pädagogische Theorie in Ehren — aber wers nicht fühlt, der wird's auch nicht erjagen. Praktische Menschenkenntnis und Welterfahrung, Liebe zur Jugend und Freude am Beruf, diese drei Dinge scheinen mir in Verbindung mit gründlicher Wissenschaft vor allem dem angehenden Oberlehrer not zu tun. Daher sollte man ihn jedenfalls eine Zeitlang in kleine und mittlere Städte schicken, wo sich viel eher Gelegenheit bietet, über den Kreis der Fachgenossen hinaus mit Männern der verschiedensten Berufe und Ansichten in näheren Verkehr zu treten und die eigene Persönlichkeit zur Geltung zu bringen. In großen Städten leiden nicht nur die Philologen, sondern auch andere Beamte unter der gesellschaftlichen Inzucht, der sie kaum entgehen können und die auf die Dauer Unfruchtbarkeit veranlassen muß. Auch ist hier eine dem Bildungsstande entsprechende Teilnahme am öffentlichen Leben viel schwerer zu erreichen, als dort. Wenn aber schon vor dem Kriege, so erscheint es erst recht jetzt und in Zukunft als eine unabweisbare Pflicht der Oberlehrer, an denjenigen Bestrebungen mitzuarbeiten, die sich die Pflege der Volksbildung im weitesten Sinne und der über allen Parteistreit erhabenen Lebensinteressen unseres Volkes angelegen sein lassen. Daß eine solche Mitarbeit nicht zur

Vereinsmeierei ausarten darf und es auch nicht braucht, ist selbstverständlich.

Mit Genugtuung konnte man schon in den letzten Jahren feststellen, daß das Verständnis und Interesse für die Erziehungsarbeit bei den jüngeren Oberlehrern entschieden gegen früher zunahm. Sie entstammten bereits einer Generation, der die Pflege der Leibesübungen und des Wanderns höher steht, als die Bierbank und als wohl vereinbar mit der Wissenschaft gilt; was ihnen auf höheren und hohen Schulen lieb gewesen war, das suchten sie nun weiterzupflanzen, und der Verkehr mit ihren Schülern außerhalb des Unterrichts war ihnen eine Freude, nicht eine Last. Und sie merkten wohl, daß sie dabei tiefer in die Herzen schauten und stärkeren Einfluß gewannen, als bei ausschließlichem Verkehr im Schulhause. Eine außerordentliche Förderung wird in dieser Hinsicht der Krieg allen denen bringen, die mit dabei sind und glücklich heimkehren. Da haben sie im engsten, täglichen Verkehr mit Leuten der verschiedensten Altersstufen, Stände, Anschauungen, Charaktere eine unvergleichliche Gelegenheit gehabt, ihre Menschenkenntnis zu erweitern, haben, meist in führender Stellung, oft dem Tode ins Auge schauend, gerade die Tugenden üben müssen, die den Erzieher machen: Verantwortlichkeitsgefühl, Selbstbeherrschung, ruhige Konsequenz, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Treue. Wie ihnen hier die Augen aufgegangen sind für die prächtigen Eigenschaften des gemeinen Mannes, so werden sie demnächst auch mit geschärftem Blick in die Herzen der Knaben und Jünglinge schauen, die, gerade wie der gemeine Mann, so gern bereit sind, einer

geistig überlegenen, von rechter Liebe getragenen Leitung bedingungslos zu folgen. Sie wissen auch aus eigenster, schwerster Erfahrung, was das Vaterland von der Erziehungsarbeit unserer höheren Schulen verlangen und erhoffen darf. Von solchen Männern, die das Gute vom Schulmeister behalten, das Schulmeisterliche aber abgelegt haben, wird ein reicher Segen in die Kreise derer kommen, die zu Hause bleiben mußten. Und so wird sich denn auch hier wieder, wie beim Unterricht, das Leben als einer der stärksten Kräfte für die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen erweisen.

Wenn ich nun noch mit einigen kurzen Bemerkungen andere Fragen der Erziehung nur streife, so wird man mir vielleicht vorhalten, diese sei über dem Unterricht zu kurz gekommen. Aber einmal bin ich der Überzeugung, daß die Sache der Erziehung im wesentlichen eine Personenfrage ist, daß hier, wenn je, das Wort gilt, das man ja wohl noch englisch anführen darf: men, not measures. Ausführlicher habe ich mich über die Ausbildung der Kandidaten an anderer Stelle [62]) geäußert, auf die ich verweisen möchte. Sodann herrscht über diesen Gegenstand nicht ein so leidenschaftlicher Streit, wie um den Unterricht, besonders wohl deswegen, weil dabei keine Berechtigungen in Frage kommen und das Feilschen und Markten um die Stundenzahl nicht möglich ist, das der Kultusminister in der Rede vom 2. März 1917 im Abgeordnetenhause mit Recht so nachdrücklich ablehnte. [63])

Die innere Weiterbildung der grundsätzlichen Gedanken vollzieht sich übrigens auch hier seit längerem im Anschluß an das Leben. Wie oft habe ich von Vätern die Äußerung gehört: 'Es geht doch jetzt anders auf der Schule her, als zu unserer Zeit; wir haben das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, wie es jetzt ist, nicht gehabt.' Darf man Großes mit Kleinerem vergleichen, so wollen wir auch auf der höheren Schule aus dem Polizeistaat in den Verfassungsstaat übergehen. An die Stelle der Pädagogik des Zwanges und der Angstgefühle tritt oder soll treten die des freiwilligen Gehorsams, die Erziehung zur Wahrheit und Selbstverantwortung, ohne daß darunter die bewährte alte Straffheit der Zucht zu leiden brauchte. Ich hoffe, der Krieg hat der verweichlichenden Richtung ein Ende gemacht, die das 'Jahrhundert des Kindes' beherrschte. Eine der förderndsten Erscheinungen der Erziehungsliteratur ist das Buch von Fr. W. Foerster, Schule und Charakter, nicht wegen des Hinweises auf den amerikanischen Schulstaat, sondern wegen der oben angedeuteten Grundgedanken und der nachdrücklichen Aufforderung zur Pflege der Selbstzucht durch Beherrschung des Trieblebens. Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen ist auch nach dieser Seite gewährleistet, wenn die Foersterschen Lehren möglichst weite Verbreitung und Beachtung in den Kollegien finden. Erfreulicherweise kommen ihnen die Bestrebungen entgegen, die vor einer Reihe von Jahren unter den Schülern selbst lebendig geworden sind und dem sozialen Zug der Zeit entsprechen. Ich denke hier vor allem an den Wandervogel und verweise auf die eingehende Behandlung der einschlägigen Fragen auf der zehnten Rheinischen Direktorenkonferenz. [64])

Vor eine neue große Aufgabe hat uns der Krieg gestellt, ich meine die Erziehung zur Wehrtüchtigkeit. Wenn diese auch z. Z. durch die Einrichtung der Jugendkompagnien geregelt ist, so gehen doch die Meinungen über die zukünftige Gestaltung weit auseinander. Gewiß sind die Verhältnisse je nach den äußeren Umständen verschieden; anders und schwieriger liegen die Dinge in der Großstadt, als in den kleineren und mittleren Orten. Und der springende Punkt ist auch hier wieder die Personenfrage. Aber es darf doch nicht verschwiegen werden, daß die überwiegende Mehrheit der Direktoren von der schweren Sorge bedrückt ist, demnächst könne auch in Friedenszeiten eine andere Macht selbständig in ihre Erziehungsarbeit eingreifen. Es muß und wird sich ein Weg finden lassen, um die unabweisbaren Forderungen des Heeres mit den gleichberechtigten Forderungen unserer Schulerziehung zu vereinen. Entsprechend der ähnlichen Entwicklung auf verschiedenen Gebieten des Unterrichts, von der oben wiederholt die Rede war, muß die Erziehung zur Wehrtüchtigkeit ein Prinzip der höheren Schulen werden, das sich dann in mannigfacher Weise geltend machen wird, nicht bloß im Turnen und der Pflege der Leibesübungen, sondern auch im Unterricht. Dabei ist immer zu beherzigen, daß aus den höheren Lehranstalten vor allem die zukünftigen Führer hervorgehen sollen und schon allein darum, wie im Heere, eine gesonderte Ausbildung berechtigt ist. Zu erreichen ist das freilich nur, wenn die entsprechenden Lehrkräfte vorhanden sind, und so ist es denn folgerichtig, wenn Wickenhagen die Forderung aufstellt, daß „jeder Student (des höheren Lehr-

fachs) gesetzlich anzuhalten sei, sich einen gewissen Grad turnerischer oder sportlicher Befähigung zu verschaffen, über die als Teil der allgemeinen Bildung entweder während der Studien- oder Vorbereitungszeit der Nachweis zu erbringen ist.“[65])

Damit bin ich am Ende meiner Ausführungen angelangt, die nicht den Anspruch erheben, das Thema erschöpfend behandelt zu haben. Durchdrungen von dem Gedanken, daß die Zukunft hat, wer die Jugend hat, sind wir uns alle einig in dem Bestreben, die Zöglinge unserer höheren Schulen immer besser zu bilden und zu erziehen. Ich möchte wünschen und hoffen, daß auch die Nichtfachleute und die Vertreter grundlegender Änderungen sich von der Bedeutung und Notwendigkeit der Reform überzeugen, die ich hier besprochen habe. Aus Wissenschaft und Leben erhebt sie stetig neue Forderungen, Tag um Tag verlangt sie, ohne Aufschub zu dulden, Erfüllung, besonders vom Lehrer; aber sie stellt auch erreichbare Ziele. Am Schlusse der sogenannten „Oktoberkonferenz“, die der Minister Falk 1873 über die Gymnasien und Realschulen mit Männern der verschiedensten Berufe veranstaltet hatte, äußerte er u. a. zu seinem vortragenden Rate Ludwig Wiese: „Ich habe mancherlei gelernt und bin weiter in die Sache hineingeführt worden; aber erstaunlich wenig habe ich gehört, wobei die Ausführbarkeit hinreichend erwogen gewesen wäre, wenig wirklich praktische Vorschläge.“[66]) Möchte einer etwa nach Friedensschluß zusammentretenden neuen Schulkonferenz ein ähnliches Urteil erspart bleiben.

Anmerkungen.

1 (S. VI). L. Wiese, Lebenserinnerungen u. Amtserfahrungen. Berlin 1886. I^2 214.
2 (S. 1). D(eutsches) Ph(ilologen) Bl(att) XXIV (1916), 413ff.
3 (S. 2). Vgl. Anm. 17.
4 (S. 4). L. Wiese, Lebenserinnerungen u. Amtserfahrungen. II^2 54f.
5 (S. 4). D. Ph. Bl. 1916, 414.
6 (S. 4). P. Cauer, Grammatica militans^3 S. 73.
7 (S. 5). Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen.^{3} I 69.
8 (S. 5). Zirkular-Verfügung vom 31. März 1882. Bei Wiese-Kübler, V. u. G. f. d. h. Sch. i. Pr.^{3} I 121. — Es wäre eine nützliche, namentlich den Seminarunterricht fördernde Aufgabe, die Lehrpläne von Süvern ab mit den Erläuterungen zusammenzustellen.
9 (S. 6). Hermann Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Erster bis vierter Artikel. Berlin, Weidmann 1885—86. I. III. IV. in 2., III. in 3. Aufl. Dazu die entsprechenden Schulbücher.
10 (S. 6). Ich habe dies seit 1888 in jahrelangem Unterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums zu tun versucht und seit 1898 eingehend davon jährlich im Seminar gesprochen. Mit Vergnügen sehe ich bei Hartke-Niepmann, Lateinisches Übungsbuch für Quinta, Leipzig 1913, Vorwort S. IV, daß das nicht ganz fruchtlos geblieben ist.
11 (S. 8). Vgl. meine beiden Aufsätze über 'Die Philosophie im Gymnasialunterricht'. Neue Jahrbb. 1903, II. Abt. 266—279, 489—495.

12 (S. 10). Dr. Gunnar Thiele, Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819. Mit einer Einleitung neu herausgegeben. Leipzig 1913. Seite 60.
13 (S. 12). Wiese, L. u. A. II^2 95.
14 (S. 13). Fr. Paulsen, Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Preuß. Jahrbb., Dez. 1901. Wieder abgedruckt in seinen gesammelten pädagogischen Abhandlungen (1912) S. 281ff.
15 (S. 14). Vossische Zeitung vom 28. Nov. 1916, Nr. 610.
16 (S. 15). Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque tandem. Heilbronn 1882. Schon der Untertitel des noch immer sehr lesenswerten Schriftchens ist bezeichnend.
17 (S. 15). Damit vergleiche man die vernünftige Ansicht Wieses in den 'Erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859' bei Wiese-Kübler, V. u. G. I 94: 'Muß auch das Streben der Lehrer von Anfang an darauf gerichtet sein, den Unterricht in den neueren Sprachen praktisch nutzbar zu machen, so kann doch eine Konversationsfähigkeit zu Wege zu bringen, nicht Aufgabe der Schule sein, sondern muß der Privatübung überlassen werden.'
18 (S. 15). In der Anm. 16 genannten Schrift S. 24.
19 (S. 16). In dem Aufsatz: Die neueren Sprachen in Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. S. 131.
20 (S. 16). Kölnische Zeitung 1915, Nr. 643, 646, 654.
21—23 (S. 16, 17). Köln. Ztg. 1915, Nr. 643, 646, 643.
24 (S. 17). Es ist erfreulich und hoffnungsvoll, wie sich diese Überzeugung gerade jetzt in den besonders beteiligten Kreisen Bahn bricht. Ich verweise auf die hierhin gehörigen 'Wünsche bezüglich des sprachlichen Unterrichts an den Oberrealschulen', die Ellenbeck in der Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen, XXVII (1916), Heft 5 erläutert; auch abgedruckt im D. Ph. Bl. XXIV (1916), 362ff. Dazu die rückhaltlose Zustimmung von Hasl: 'Am Scheidewege' in der Ztschr. f. französ. u. engl. Unterricht XV (1916), 322ff.

25 (S. 18). D. Ph. Bl. 1916, 414.
26 (S. 19). Programme des Stadtgymnasiums zu Halle a. S. 1913 und 1914: Sprachgeschichtliches im griechischen Unterricht. Das Citat steht im 1. Progr. S. 3.
27 (S. 20). Glotta VII (1916), 390f.
28 (S. 22). F. Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Leipzig und Berlin 1915.
29 (S. 23). Vgl. Pädagogisches Vereinsblatt. Organ der Lehrer an höh. Unterrichtsanstalten in Preußen und Hamburg. VI (1912), 178ff.
30 (S. 24). In der 'Comedia. Die ungleichen Kinder Eve wie sie Gott der Herr anret. hat neunzehn personen und fünf actus.' Actus 1, 145—156. Bequem zugänglich in Böttcher-Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Literatur. III 1. Halle 1889.
31 (S. 26). H. Usener spricht in dem Nachruf auf Alfred Fleckeisen (Beil. zur Allg. Zeitg. 1891, Nr. 249. S. 3) von 'dem unvergleichlichen Segen, den ein wissenschaftlich tätiger Schulmann schon durch die einfache Tatsache seines inhaltreicheren Daseins einer Schule bringt.'
32 (S. 30). U. v. Wilamowitz-Möllendorff, Von der Universität. Erreichtes und Erhofftes. Berliner Rektoratsrede vom 3. Aug. 1916. S. 13.
33 (S. 30). Ebendort S. 14.
34 (S. 30). In der Einleitung zu Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege S. 11.
35 (S. 32). Eine gute Übersicht über die Kriegsliteratur aller Fächer gibt W. Janell, Kriegspädagogik. Berichte und Vorschläge. Leipzig 1916.
36 (S. 34). Verlag von B. G. Teubner, Berlin und Leipzig 1916.
37 (S. 35). Ferdinand Hirts Verlag, Breslau 1916.
38 (S. 36). Ich verweise auf die vortrefflichen Beiträge von Nothdurft über Mathematik und Naturwissenschaften in der Anm. 35 erwähnten Kriegspädagogik S. 141ff.
39 (S. 36). Norrenberg, Die deutsche höhere Schule usw. S. 148.

40 (S. 36). In dem Anm. 28 genannten Buch S. 58.
41 (S. 39). Pöhlmann, Das klassische Altertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers, in 'Aus Altertum und Gegenwart'[2] S. 1ff. — Derselbe: Die Bedeutung der Antike für staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. Humanist. Gymnasium XXV (1914), 1ff.
42 (S. 39). Ich zweifle gar nicht, daß sich ähnliches mit der Lektüre neusprachlicher Schriften erzielen läßt. Aber auch dazu bedarf es erst der Umkehr der neuphilologischen Methode, von der S. 15ff. die Rede war.
43 (S. 40). Wiese, L. u. A. I 211f.
44 (S. 41). Man vergleiche den interessanten Feldpostbrief Neue Jahrbb. XVIII (1915), S. 352; darin die Stelle: 'Hätten wir schon im Herbst im Caesar (b. g. II, 9) nachgelesen, dann hätten wir Schützengräben und Laufgräben vielleicht klüger angelegt, die uns seit Weihnachten sämtlich durch den Miettebach ersäuft sind.' — Ich erwähne noch: P. Brandt: Eine Schlacht an der Aisne vor zwanzig Jahrhunderten. S. A. aus dem Düsseldorfer Generalanzeiger 1916. Art. Schloßmann (Direktor der Kinderklinik in Düsseldorf, z. Z. Chefarzt eines Feldlazaretts), Die Kämpfe Julius Caesars an der Aisne im jetzigen Gefechtsbereich sächsischer Truppen. Leipzig 1916.
45 (S. 41). Veröffentlicht von Keune im Römisch-germanischen Korrespondenzblatt IX (1916), 38f.
46 (S. 42). Siebourg-Kuckhoff, Deutsche Lebensfragen. Kriegshefte für die deutsche Jugend. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubners Verlag, 1916.
47 (S. 42). Ferdinand Hirts Verlag, Breslau 1916.
48 (S. 43). E. Marcks und v. Müller, Erinnerungen an Bismarck. S. 366.
49 (S. 44). M. Siebourg, Platons Gorgias in der Oberprima. Unterrichtserfahrungen aus der Kriegszeit. Monatsschrift f. höh. Schulen XV (1916) 65ff. — Die Politik des Aristoteles im Dienste der staatsbürgerlichen Belehrung. Neue Jahrbücher. 1917. II Abt. 1ff.

50 (S. 51). Ernst Bumm, Über das deutsche Bevölkerungsproblem. Berliner Rektoratsrede vom 15. X. 1916. S. 23f.
51 (S. 52). D. Ph. Bl. 1916. S. 470ff.
52 (S. 53). R. H. Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. 1842.
53 (S. 55). In dem berühmten Epitaphios. Thucyd. II 35—46.
54 (S. 56). Cicero äußert sich über seine Stilübungen ausführlich in de oratore I 34 § 154ff. Die Stelle ist leider zu lang, als daß ich sie ausschreiben dürfte.
55 (S. 57). Gesondert erschienen und in 'Deutsche Abende im Zentralinstitut f. Erz. u. Unt.' Berlin, Mittler & Sohn, 1916.
56 (S. 57.) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 5. Aufl. Leipzig und Berlin 1896.
57 (S. 58). So die Germanisteneingabe. D. Ph. Bl. 1916, S. 474.
58 (S. 58). Nach dem Bericht im Humanist. Gymnasium VI (1916), S. 213.
59 (S. 59). Vgl. Anm. 55.
60 (S. 60). E. Spranger, Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. Berlin 1916. S. 26.
61 (S. 61). Cic. Tusc. I 2.
62 (S. 64). M. Siebourg, Gegen die Zweiteilung der Lehramtsprüfung. Neue Jahrbb. 1914, 149ff.
63 (S. 64). Abgedruckt im D. Ph. Bl. 1917, 188.
64 (S. 65). Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, 81. Band, Berlin 1911, S. 144ff. Darin S. 171ff. mein Mitbericht.
65 (S. 67). H. Wickenhagen, Die Erziehung zur Wehrtüchtigkeit in der Zukunft. Sonderdruck aus der 'Deutschen Turnzeitung' Nr. 51 und 52, 1916, S. 10.
66 (S. 67). L. Wiese, L. u. A. II 23.
